



**Filipa Alexandra Monteiro Canelas**

**O Impacto do Processo de Reconhecimento,  
Validação e Certificação de Competências de Nível  
Secundário: estudo de caso**

Dissertação para obtenção do Grau de Doutor em  
Ciências da Educação – Especialidade em Educação e  
Formação de Adultos

Orientadora: Nair Rios Azevedo, Professora Doutora,  
FCT-UNL



**Janeiro de 2013**





**Filipa Alexandra Monteiro Canelas**

**O Impacto do Processo de Reconhecimento,  
Validação e Certificação de Competências de Nível  
Secundário: estudo de caso**

Dissertação para obtenção do Grau de Doutor em  
Ciências da Educação – Especialidade em Educação e  
Formação de Adultos

Orientadora: Nair Rios Azevedo, Professora Doutora,  
FCT-UNL



**Janeiro de 2013**



**O Impacto do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Nível Secundário: estudo de caso**

Copyright 2012 Filipa Alexandra Monteiro Canelas

Copyright 2012 Faculdade de Ciências e Tecnologia/Universidade Nova de Lisboa

Copyright 2012 Universidade Nova de Lisboa

A Faculdade de Ciências e Tecnologia e a Universidade Nova de Lisboa têm o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicar esta dissertação através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, e de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.



## **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora, um agradecimento muito especial pela confiança, pelas suas sábias palavras, pelo apoio científico e pedagógico, que em muito me orientou e incentivou.

À Dr.<sup>a</sup> Helena Álvaro e à Dr.<sup>a</sup> Mafalda Alves, representantes da Fundação Escola Profissional de Setúbal e Empresa Secil respetivamente, por toda a dedicação e confiança dedicada a este projeto.

A todos os adultos que colaboraram neste projeto, com o preenchimento dos questionários e o tempo despendido nas entrevistas, assim como, a confiança depositada nesta investigação.

À minha mãe um agradecimento muito especial, sem o seu incentivo este projeto não passaria de um sonho.

À minha amiga e aos meus amigos muito especiais, o meu eterno agradecimento pelo apoio nos momentos mais difíceis.





## RESUMO

Os Centros Novas Oportunidades, no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades, são o centro de desenvolvimento do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Nível Secundário. Esta revelou ser uma das grandes apostas do governo português para fazer do nível secundário o patamar mínimo de qualificação da população portuguesa, concedendo a possibilidade de um grande número de adultos abraçarem novas oportunidades de aprendizagem, evoluindo na sua qualificação e certificação.

A presente investigação teve como objetivo estudar a perceção que os adultos têm sobre as implicações, do ponto de vista profissional, formativo e pessoal, da frequência do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Nível Secundário em Portugal.

O trabalho que agora apresentamos procura, através de um estudo de caso, respostas para questões de investigação que nos parecem pertinentes, que podem contribuir para melhorar as práticas profissionais nos Centros Novas Oportunidades, mas também incrementar o conhecimento científico no âmbito do reconhecimento de adquiridos. Desde cedo, muitas foram as dúvidas que surgiram acerca da legitimidade do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Contudo, consideramos que este estudo pode contribuir para o dissipar de algumas questões, em função da credibilidade da metodologia utilizada, assim como, dos resultados alcançados.

A metodologia utilizada, de cariz qualitativo, procurou por meio da aplicação de questionários e entrevistas, e da análise documental e de conteúdo, encontrar respostas às nossas questões junto de um conjunto de sujeitos que frequentaram e concluíram o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Procurámos que os indivíduos se exprimissem acerca das suas reflexões sobre o passado, o presente e o futuro, e de que modo este processo reflexivo pode suscitar mudanças ao nível pessoal, formativo e profissional, tornando os projetos antigos e já esquecidos uma realidade mais próxima na vida dos sujeitos envolvidos neste processo.

Termos – Chave: Aprendizagem ao Longo da Vida; Competência; Competência-Chave; Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.



## **ABSTRACT**

The New Opportunities Centres, within the scope of the New Opportunities Initiative, are at the core of the development of the Process of Recognition, Validation and Certification of Secondary Level Competencies. This has proved to be one of the most important strategies of the Portuguese government to make the secondary level of education the minimum qualifications level of the Portuguese population, giving the opportunity to a large number of adults to embrace new learning opportunities, and therefore evolving in their qualification and certification level.

The goal of this research was to study the perception of adults on the professional, educational and personal implications of attending the Process of Recognition, Validation and Certification of Secondary Level Competencies, in Portugal.

The work, that we now put forward, searches for answers to research issues that seem relevant, and might be able to contribute to the improvement of professional practice at the New Opportunities Centres, as well as improve the scientific knowledge within the scope of the recognition of acquired knowledge. Since an early stage, many doubts arose as to the legitimacy of the Process of Recognition, Validation and Certification of Competencies. Nonetheless, we believe that this study might contribute to clarify some issues, according to the credibility of the used methodology and the achieved results.

The used methodology, of qualitative criteria, intended to find answers to our questions within a group of individuals that have attended and concluded the Process of Recognition, Validation and Certification of Competencies, by means of applying questionnaires and interviews, and also by analyzing the documentation and its content. We have tried to make the individuals to express themselves regarding their reflections on the past, present and future, and how can this reflective process induce personal, educational, and professional changes, making old and long-forgotten projects more in touch with the lives of the participants of this process.

**Keywords:** Lifelong Learning; Competence; Key Competence; Recognition, Validation and Certification of Competencies.



## ÍNDICE DE MATÉRIAS

Introdução	1
Capítulo 1 – Abordagem Investigativa	5
Justificação do Estudo	5
Objetivos da Investigação	6
Metodologia de Investigação	7
O Estudo de Caso	11
Considerações Finais	15
Capítulo 2 – A emergência do conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida: políticas educativas europeias	17
O conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida	17
Principais Estratégias/Orientações Políticas no Âmbito da Educação e Formação	22
<i>O Livro Branco sobre a Educação e a Formação “Ensinar a Aprender” – Rumo à Sociedade Cognitiva: 1995</i>	22
<i>Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida: 2000</i>	23
<i>Tornar o Espaço Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida uma Realidade: 2001</i>	27
<i>A Estratégia Europa 2020: Estratégia para um Crescimento Inteligente, Sustentável e Inclusivo</i>	28
A Procura de um Conceito de Cidadão Aprendiz na Era da Globalização	32
Considerações Finais	43
Capítulo 2 – O Conceito de Competência	45
A Emergência do Conceito de Competência e Competência Essencial nos Documentos Orientadores da União Europeia	45
A Competência: um Conceito Polissémico	49
Considerações Finais	60
Capítulo 4 – O Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências	63
O Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências em Portugal	63
<i>A criação da Agência Nacional para a Qualificação, I.P.</i>	63
<i>Os Centros Novas Oportunidades</i>	66
<i>A Metodologia do Processo de RVCC</i>	67
<i>A Abordagem (Auto)biográfica</i>	67
<i>O Balanço de Competências</i>	71
<i>O Portefólio Reflexivo de Aprendizagens</i>	73
Principais Resultados da Iniciativa Novas Oportunidades	77
Considerações Finais	86

Capítulo 5 – Dispositivos de recolha de dados	89
Métodos de Recolha de Dados	89
O questionário	89
A entrevista	93
A análise documental	97
Considerações Finais	98
Capítulo 6 – Discussão, apresentação e análise dos resultados	101
Caracterização dos Sujeitos Inquiridos	102
<i>Caracterização da Situação dos Indivíduos Antes de Iniciarem o Processo de</i>	104
<i>RVCC – NS</i>	
<i>Caracterização da Situação dos Indivíduos Depois de Terminarem o Processo</i>	112
<i>de RVCC – NS</i>	
Considerações Finais	126
Capítulo 7 – Conclusões	131
Bibliografia	141
Legislação consultada	145
Anexos	147

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 6.1 - Motivações para a frequência do Processo de RVCC	109
Figura 6.2 - Balanço pessoal dos adultos após o Processo de RVCC	121





## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 2.1 - Caracterização dos 32 países	31
Quadro 4.1 - Histórias de Vida/Abordagem (Auto)biográfica	68
Quadro 6.1 - Distribuição dos indivíduos relativamente ao sexo	102
Quadro 6.2 - Faixa etária dos indivíduos inquiridos	103
Quadro 6.3 - Estado civil dos adultos inquiridos	103
Quadro 6.4 - Grau de importância atribuída à escola	104
Quadro 6.5 - Nível de desempenho escolar	105
Quadro 6.6 - Habilitação escolar dos inquiridos antes da frequência do Processo de RVCC	106
Quadro 6.7 - Causas que conduzem ao abandono escolar	106
Quadro 6.8 - Situação profissional dos adultos antes de iniciarem o Processo de RVCC	107
Quadro 6.9 - Motivações para a inscrição no Processo de RVCC	108
Quadro 6.10 – Situação profissional dos adultos depois de terminarem o Processo de RVCC	113
Quadro 6.11 - Valorização do diploma pela entidade empregadora	114
Quadro 6.12 - Modificações do percurso formativo fruto da certificação escolar	115
Quadro 6.13 - Mudanças ocorridas do ponto de vista formativo	116

Quadro 6.14 - Adultos com computador em casa antes da frequência do Processo de RVCC	117
Quadro 6.15 - Adultos com computador em casa depois da frequência do Processo de RVCC	117
Quadro 6.16 - Autonomia no uso do computador antes do Processo de RVCC	117
Quadro 6.17 - Autonomia no uso do computador depois do Processo de RVCC	117
Quadro 6.18 - Níveis de motivação no uso do computador advindas do Processo de RVCC	118
Quadro 6.19 - Níveis de utilização do computador antes e depois da frequência do Processo de RVCC	119
Quadro 6.20 - Hábitos de leitura e de escrita dos adultos antes da frequência do Processo de RVCC	120
Quadro 6.21 - Hábitos de leitura e de escrita dos adultos depois da frequência do Processo de RVCC	120

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AA - Abordagem (Auto)biográfica

AGEE - Agenda Global Estruturada para a Educação

ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida

ANEFA - Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

ANQ - Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

BC - Balanço de Competências

CCE – Comissão das Comunidades Europeias

CEMC - Cultura Educacional Mundial Comum

CIDEC - Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos

CNO - Centro Novas Oportunidades

DGFV - Direção – Geral de Formação Vocacional

EFA - Educação e Formação de Adultos

INO - Iniciativa Novas Oportunidades

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PRA - Portefólio Reflexivo de Aprendizagens

RVC - Reconhecimento e Validação de Competências

RVCC - Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## INTRODUÇÃO

O trabalho de investigação que apresentamos é um estudo sobre a perceção que os adultos têm sobre as implicações, do ponto de vista profissional, formativo e pessoal, da frequência do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) de Nível Secundário.

Em 2008, altura em que iniciámos funções formativas neste Processo, muitas eram as dúvidas e incertezas que sentíamos acerca do reconhecimento de adquiridos. Nesse sentido, e não obstante dos relatórios já publicados sobre o impacto que o reconhecimento de adquiridos efetuava na vida dos adultos implicados neste Processo ao Nível Básico, fruto da leitura do Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário e do trabalho com os adultos na produção da sua narrativa (auto)biográfica, fomos sentindo algumas inquietações. Esta insatisfação prendia-se com o facto de não existir informação no Centro Novas Oportunidades (CNO) que nos permitisse perceber de que forma a frequência e conclusão do Processo de RVCC de Nível Secundário proporcionava mudanças na vida dos adultos que o frequentavam e, em caso afirmativo, que nos indicasse qual o tipo de alteração na vida dos adultos.

Deste modo, consideramos que a dissertação que agora apresentamos nasceu a partir das reflexões que fomos fazendo ao longo de quatro anos de trabalho junto de adultos que frequentaram e certificaram as suas competências em Processo de RVCC de Nível Secundário. Assim, tomamos como fundamental assumir que a nossa principal motivação foi advinda do foro profissional, porque o desempenho do papel de formadora do Processo de RVCC de Nível Secundário foi determinante para o nosso interesse nesta temática. Foi a aproximação a esta nova realidade, a estes adultos que perspetivavam completar o ensino secundário, que conferiu o mote para o desenvolvimento da presente investigação.

Com a construção da presente dissertação pretendemos, não só ampliar os nossos conhecimentos e melhorar as nossas práticas profissionais no âmbito da Educação e Formação de Adultos, mais concretamente acerca do Processo de RVCC, mas também contribuir para a formação e divulgação de conhecimento científico. Embora sejam conhecidos alguns estudos sobre esta temática, que serão alvo de análise nesta dissertação, consideramos que a investigação que realizámos foca questões relevantes e que podem ser dadas a conhecer à comunidade científica, aos decisores políticos, às equipas que trabalham em Processos de RVCC e à comunidade em geral. Esta conjectura advém das constantes dúvidas que alguns investigadores admitem ter sobre a eficiência, aos mais diversos níveis, do Processo de RVCC. Consideramos que esta investigação pode ser importante para que alguns dos atores principais dos Processos de RVCC ganhem consciência do seu grau de envolvimento na sociedade, mas também para o esclarecimento da importância que o reconhecimento de adquiridos pode trazer para os indivíduos envolvidos e para o País.

No momento em que iniciámos esta investigação, o Processo de RVCC era considerado como uma iniciativa sem precedentes e uma forma de elevar as qualificações dos portugueses como nunca tinha sucedido no passado. Neste momento, e devido a mudanças políticas, o reconhecimento de adquiridos perdeu o seu fulgor inicial, e encontra-se a ser desenvolvido

apenas em alguns CNO. Ambicionamos que, num momento em que os CNO se encontram em actividade muito reduzida, os principais decisores políticos considerem esta investigação pertinente e alvo de reflexão sobre as práticas levadas a cabo pelos envolvidos nestes Processos, podendo ser conduzidos a uma maior ponderação sobre o eventual término deste tipo de iniciativa. Pensamos que os técnicos dos CNO devem ter a oportunidade de conhecer quais as possíveis implicações que o Processo de RVCC tem na vida dos adultos com quem trabalharam. Mas também pensamos que o número de indivíduos em fase adulta que procuram frequentar o ensino superior tem aumentado e, por isso, torna-se relevante que as Universidades elaborem uma reflexão acerca das aspirações de um público que detém saberes diferentes dos alunos tradicionais. O conhecimento que adquirimos ao longo da construção da tese que agora apresentamos mostra-se enriquecedor não apenas para nós, mas também para o leitor que ambiciona envolver-se nas políticas ambiciosas que Portugal tem seguido para elevar a qualificação dos seus cidadãos. Consideramos importante o conhecimento científico que desde sempre aspirámos alcançar visto que apenas pensamos ser possível fundamentar as nossas diretrizes quando encontramos respostas para as nossas questões de investigação de uma forma fundamentada. Desta forma, podemos contribuir para o desenvolvimento da temática, fazer-nos crescer enquanto investigadores e para o progresso da investigação produzida por outras pessoas que ambicionam desenvolver o seu trabalho na área da Educação e Formação de Adultos.

A nossa dissertação baseia-se, em termos metodológicos, num estudo de caso no qual procuramos compreender: as razões que levaram os adultos a deixarem de estudar; os motivos que incitaram os adultos a inscreverem-se no Processo de RVCC de Nível Secundário; e, os projetos profissionais, formativos ou pessoais dos adultos antes de iniciarem o Processo de RVCC. Neste sentido, procurámos perceber se existe ligação entre o Processo de RVCC e os adultos que o frequentaram no sentido de: melhorar a sua situação profissional, nomeadamente as situações de progressão na carreira, procura ou mudança de emprego, aumento salarial e mudança de comportamento; incitar o prosseguimento de estudos, em particular, a frequência do programa “Maiores de 23”, aquisição de hábitos de leitura e escrita, inscrição e frequência de módulos de formação complementar e maior interesse pelas TIC; e, estimular o enriquecimento pessoal, sobretudo, aumentando a auto-estima, o auto-conhecimento e a capacidade de reflexão.

As instituições participantes neste estudo foram a Fundação Escola Profissional de Setúbal e a Empresa Secil sediada em Setúbal que nos receberam e acolheram com total disponibilidade, mas também com grandes expectativas acerca dos procedimentos e resultados da investigação. Embora nos tenhamos cingido a um estudo junto de um conjunto restrito de sujeitos, ou seja, os adultos inquiridos frequentaram e concluíram o Processo de RVCC nos anos 2009 e 2010, foi nossa intenção compreender de que modo as políticas fomentadas pela União Europeia no âmbito da Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) podem ser aplicadas a um país, e em consequência, focar as nossas atenções nos efeitos que semelhantes medidas

podem atingir num grupo de adultos envolvidos em processos de reconhecimento de adquiridos.

O primeiro capítulo intitula-se “Abordagem Investigativa” no qual apresentamos a nossa metodologia de investigação, de cariz qualitativo, e justificamos os propósitos do nosso estudo, assim como os objetivos gerais e específicos que fixámos para a investigação que agora apresentamos. Desde a fase inicial estipulamos o nosso objetivo geral: compreender de que forma a frequência do Processo de RVCC de Nível Secundário, através da reflexão sobre o passado, o presente e o futuro dos adultos, pode suscitar a perceção de mudanças ao nível pessoal, formativo e profissional. De forma a encontrar respostas para as nossas questões de investigação optámos por utilizar dois modos de recolha de dados: o inquérito sob a forma de questionário e de entrevista; e a análise documental.

O segundo capítulo com o título “A emergência do conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida: Políticas Educativas Europeias” versa sobre o incremento da importância que as políticas educativas europeias em torno do conceito de ALV têm assumido, em que procuramos apresentar a sua evolução baseando-nos na análise das orientações políticas produzidas em contexto europeu que, de um modo direto, influenciaram as políticas adotadas por Portugal nas suas metodologias de ensino e de aprendizagem. Por fim, incidimos as nossas atenções na procura de um conceito de cidadão aprendiz na era da globalização, focando a relação existente entre a educação e a globalização.

O terceiro capítulo intitula-se “O conceito de competência” no qual procuramos apresentar a emergência do conceito de competência e de competência essencial nos documentos orientadores da União Europeia, assim como explicar acerca da polissemia do conceito de competência, abordando diferentes autores e visões acerca da temática em discussão.

Relativamente ao quarto capítulo, “O Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências”, mostramos o modo como as políticas europeias influenciaram a forma como Portugal se tem adaptado às mudanças sugeridas pela União Europeia, no sentido de elevar as qualificações da sua população, bem como os programas definidos e objetivos a concretizar, concedendo maior ênfase à Iniciativa Novas Oportunidades. Neste capítulo procurámos mostrar a missão das instituições que concorrem no decorrer do Processo de RVCC, apresentando quais os objetivos destas instituições e, mais concretamente, o modo como o Processo decorre nos CNO. Consideramos que a construção destes três últimos capítulos foi decisiva para a definição do nosso quadro teórico, e para uma melhor compreensão das estruturas de apoio e desenvolvimento do Processo de RVCC subjacentes a uma política de ALV.

No quinto capítulo, “Dispositivos de Recolha de Dados”, apresentamos os métodos de recolha de dados utilizados, assim como a sua justificação e aplicação em terreno de investigação. Durante a nossa investigação optámos por utilizar dois métodos de recolha de dados (o inquérito e a análise documental) por considerarmos que seria a melhor forma de encontrar respostas para as nossas questões de investigação. Durante este capítulo explicamos acerca

da construção do nosso questionário e do guião das entrevistas, assim como a metodologia utilizada para a sua aplicação nas instituições em estudo.

O sexto capítulo “Apresentação e análise dos resultados” e, através da metodologia escolhida, apresentamos as respostas encontradas para as nossas questões de investigação. Analisamos as respostas dadas pelos sujeitos inquiridos que frequentaram o Processo de RVCC de Nível Secundário na Fundação Escola Profissional de Setúbal e na Empresa Secil. Na análise dos resultados, optamos por incidir em duas situações: a situação dos indivíduos antes de iniciarem o Processo, e depois da frequência e conclusão do mesmo. A análise das respostas aos questionários e entrevistas foi feita tendo esses dois tempos como critério.

Finalmente, o sétimo capítulo “Conclusões finais” apresenta os resultados da análise feita a partir do conjunto de sujeitos inquiridos como resultado da investigação de campo. Num momento em que a Iniciativa Novas Oportunidades perdeu o seu fulgor inicial e em que verificamos o encerramento da maioria dos CNO, fruto de mudanças nas políticas educativas portuguesas, consideramos que os resultados que apresentamos podem contribuir para o desenvolvimento do conhecimento científico na área da Educação e Formação de Adultos e não podem ser ignorados pelas instâncias superiores, devendo ser alvo de uma análise atenta e ponderada acerca dos ganhos que este género de iniciativa trazem para a população portuguesa.

## **CAPÍTULO 1 – ABORDAGEM INVESTIGATIVA**

Ao longo dos anos têm sido elaborados alguns estudos acerca da temática que envolve a educação e formação de adultos, nomeadamente sobre os Processos de RVCC, fruto do interesse de diversos investigadores que trabalham na área das Políticas Educativas Europeias e, em concreto, sobre os projetos impulsionadores no âmbito da ALV.

O nosso objetivo neste capítulo é apresentar a nossa metodologia de investigação. No entanto, também nos interessa justificar os propósitos do nosso estudo, assim como os objetivos gerais e específicos que fixámos para esta investigação. Trata-se de compreender de que forma a reflexão sobre o passado, o presente e o futuro dos adultos que frequentaram o Processo de RVCC, pode suscitar alterações ao nível pessoal, formativo e profissional, e fazer acordar sonhos que estavam adormecidos nas vivências dos mesmos.

Este capítulo encontra-se organizado da seguinte forma: começamos por justificar a relevância do nosso estudo e os objetivos subjacentes ao mesmo. Em seguida, abordamos a nossa metodologia de investigação, mais concretamente, o estudo de caso, e apresentamos os nossos dispositivos de recolha de dados: inquérito por questionário e entrevista; e análise documental. Nas considerações finais tecemos as nossas ponderações com o objetivo de fazer um ponto de situação sobre a temática explorada neste capítulo.

### **Justificação do Estudo**

Os vários estudos já realizados, e que iremos apresentar posteriormente, mostram que existem efeitos positivos em diversos níveis da vida dos adultos que frequentam o Processo de RVCC, quer de nível básico, quer de nível secundário. Porém, consideramos fundamental intensificar a compreensão do impacto que este tipo de processo tem na vida dos adultos que pretendem concluir o ensino secundário, procurando dar continuidade aos trabalhos de investigação já existentes, numa perspectiva de procurar mostrar a perceção que os adultos detêm do Processo de RVCC de Nível Secundário, assim como os ganhos que a frequência deste tipo de processo podem trazer para os indivíduos envolvidos. Todavia, também procuramos novas linhas de orientação que nos permitam compreender as potencialidades desta nova modalidade de educação e formação de adultos, inserida numa iniciativa que se pressupõe ser um esforço nacional ao qual nem populações, nem instituições ficaram imunes.

O nosso envolvimento em Processos de RVCC de Nível Secundário, na qualidade de formadora da área de Sociedade, Tecnologia e Ciência, mostrou ser o primeiro passo para a presente investigação. O envolvimento num trabalho em que a explicitação da história de vida sob a forma de narrativa (auto)biográfica conduziu-nos a conhecer indivíduos detentores de conhecimentos, vidas e experiências ricas que, embora tivessem o que hoje em dia designamos por “poucos estudos”, mostravam ser detentores do conhecimento prático do que é a vida, do saber fazer, do saber ser, e em termos de cidadania e profissionalidade mostravam um elevado desempenho.



Durante quatro anos de actividade profissional tivemos o privilégio de nos cruzarmos com pessoas diferentes, com os mais variados objetivos de vida, e com motivações diferentes para a frequência deste processo. Em todas elas foi notório verificar que tinham abandonado o sistema escolar formal por vários motivos, mas em todas elas verificámos um fator comum, tinham-no feito de forma precoce. Algumas fizeram-no por opção, outras pelas vicissitudes da vida que, não sendo necessariamente negativas, levaram a um longo exercício de reflexão, chegando a verificar a existência de casos em que a desistência precoce da escola tinha sido um capítulo da vida que não estava fechado, visto que a maioria dos adultos revelou que a vontade de concluir o ensino secundário sempre existiu. Afinal, e passados tantos anos, neste momento novas portas se abriam, com novas oportunidades.

A actividade profissional e as vivências privadas destes indivíduos promoveram um acumular de conhecimento, observação, conversas de circunstância que, enquanto formadora, revelaram a vontade de conhecer e perceber, de um modo fundamentado e científico, o que sustenta as políticas europeias dedicadas à ALV e a sua aplicação em Portugal. Como fator imediato, suscitou o nosso interesse em compreender de que forma estas políticas se aplicam no terreno e que resultados práticos se podem obter. Referimo-nos à procura da compreensão das razões que levaram os indivíduos a deixar de estudar, assim como qual a sua relação com o mundo escolar; e qual o motivo que despoletou esta nova entrada no sistema escolar através dos CNO. São vários os adultos que nos mencionaram os seus projetos futuros, ou seja, o que queriam realizar para além da certificação. Este ponto parece-nos particularmente interessante, visto que alguns indivíduos ambicionam concretizar um sonho antigo: a entrada no ensino superior. Consideramos que, hoje em dia, as diversas formas de entrada no ensino superior também podem ser uma aliciante para estes adultos e, neste sentido, consideramos pertinente que o pessoal docente nas instituições superiores conheça o percurso que estes novos alunos percorreram, de modo a poderem optar por metodologias mais adequadas a este novo público.

### **Objetivos da Investigação**

De uma forma geral, o nosso objetivo é investigar a perceção que os adultos têm sobre as implicações, do ponto de vista profissional, formativo e pessoal, da frequência do Processo de RVCC de Nível Secundário.

Os objetivos específicos a que nos propomos são:

- perceber as razões que levam os adultos a terem deixado de estudar;
- explorar os motivos que incitaram os adultos a inscreverem-se no Processo de RVCC de Nível Secundário;
- conhecer quais os projetos profissionais, formativos ou pessoais dos adultos antes de iniciarem o Processo de RVCC de Nível Secundário;
- perceber qual a relação entre o Processo de RVCC – Nível Secundário e os adultos que o frequentaram no sentido de:

- a) melhorar a sua situação profissional, nomeadamente as situações de progressão na carreira, procura ou mudança de emprego, aumento salarial, mudança de comportamento;
- b) incitar o prosseguimento de estudos, em particular, a frequência do programa “Maiores de 23”, aquisição de hábitos de leitura e escrita, inscrição e frequência de módulos de formação complementar e maior interesse pelas TIC;
- c) estimular o enriquecimento pessoal, sobretudo, aumentando a auto-estima, o auto-conhecimento e a capacidade de reflexão.

### **Metodologia de Investigação**

No nosso ponto de vista, o processo de reflexão presente nesta investigação tornou-se constante e aplicou-se ao caso que almejamos investigar, reconhecendo “a pertinência de combinar diferentes perspectivas e linguagens disciplinares promovendo a construção de um conhecimento mais holístico e mais integrado dos fenómenos educativos” (Alves & Azevedo, 2010, p. 9), apelando ao constante questionamento e procura de informação científica. Desta forma, situamo-nos no âmbito de uma investigação qualitativa em que “o questionamento é um processo em constante elaboração e reelaboração” e “neste sentido é parte integrante de qualquer projeto e processo de investigação que procure um melhor entendimento e compreensão da realidade que estuda” (Gonçalves, 2010, p. 53).

Na investigação qualitativa, o investigador deve ter capacidade de aceitação da realidade e tentar compreender como ela é realmente, e não como queria ou deveria ser, e “saber estar em investigação (...) mobiliza igualmente a consideração acerca da realidade – educacional – que a investigação pretende compreender, importando realçar o carácter complexo dessa realidade” (Alves & Azevedo, 2010, p. 14). Para o investigador é de grande importância saber quais os focos de investigação, assim como estabelecer os contornos do estudo, visto que nunca será possível explorar os acontecimentos no seu todo e, por isso, “aceitar essa complexidade (da realidade) significa aceitar que a realidade não é uma entidade fixa e, portanto, aceitar a impossibilidade de uma abordagem que a limite ou simplifique” (Alves & Azevedo, 2010, p. 14). O investigador tem a possibilidade de juntar a informação, analisá-la e disponibilizá-la para que os outros expressem as suas reações sobre a relevância do que é narrado.

A intencionalidade de investigar em educação, e neste caso específico em torno do Processo de RVCC de Nível Secundário, do nosso ponto de vista, surge associada à vontade de mudar, de explorar novos caminhos, na medida em que apenas a reflexão e a consciencialização das dificuldades que vão surgindo podem levar ao crescimento do conhecimento científico. No nosso caso específico, consideramos que a investigação dos processos de reconhecimento de competências pode auxiliar a compreensão dos diversos fatores que condicionam o adulto na sua aprendizagem experiencial. Desta forma, é concedida a possibilidade de valorizar o papel destas mesmas aprendizagens na sua vida, potenciando a sua “sede” de conhecimento, assim

como, o rigor e a objetividade como estas competências são reconhecidas, principalmente na visão social da iniciativa associada a este movimento. A metodologia qualitativa parece-nos a melhor abordagem para compreender todo o fenómeno envolvente neste processo, pois procuramos perceber a complexidade de uma rede que envolve o indivíduo nas várias vertentes da sua vida, o que implica uma aproximação ao adulto, explorando as suas aprendizagens significativas desde a infância até ao momento em que este conclui o Processo de RVCC, abrindo novas potencialidades nas pessoas, sentindo que é possível transformar vontades de aprendizagem e aumentar os níveis de qualificação.

No nosso estudo optámos por utilizar a metodologia qualitativa, visto que o Processo de RVCC se encaixa numa dinâmica pessoal, em que o indivíduo é o centro de todo o processo, e por tal mostra-se urgente, do nosso ponto de vista, a compreensão das implicações de um movimento que consideramos empreendedor e que é um fenómeno social que tem vindo a conquistar cada vez mais adultos que se propõem a certificar as suas competências. Este género de metodologia implica uma posição subjetiva do investigador, pois “ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 51). Assim sendo, a investigação qualitativa é o reflexo do diálogo entre o investigador e os participantes, tornando-se impossível dissociar a investigação qualitativa do contexto em que se produz. Em investigação qualitativa existe a necessidade de que todo o pormenor seja observado e tido em consideração, visto que poderá constituir uma visão sob outra perspectiva do objeto de estudo.

A investigação em educação com base na metodologia qualitativa deve de garantir a existência de rigor científico. A objetividade é definida como a construção de um objeto científico que passa por um confronto dos conhecimentos com o mundo empírico, e pelo consenso social de um grupo de investigadores sobre essa mesma construção. A validade levanta o problema de “saber se o investigador vê aquilo que realmente está a observar” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2010, p. 68), o que levanta a questão de validação da observação, que é definida como “o processo por meio do qual o investigador se certifica de que aquilo que ele deseja observar, aquilo que ele realmente observa e o modo como a observação é levada a cabo se adequam ao objetivo da investigação” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2010, p. 69). Deste modo, deve salientar-se a existência de três tipos de validade: a validade aparente, que se baseia na evidência dos dados da observação podendo ser ilusórios; validade instrumental, manifesta-se quando se mostra que as observações efetuadas iriam de encontro a outro estudo já válido; e a validade teórica, que mostra que o quadro teórico corresponde às observações. Segundo Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2010) o investigador deve prevenir três tipos de erros: acreditar que um princípio é verdadeiro quando não o é; rejeição de um princípio quando na realidade, é um princípio verdadeiro; e, fazer a pergunta errada. De forma a evitar o terceiro erro referido, o investigador deverá atentar que não deve ter resultados completamente contraditórios, nem divulgar os resultados obtidos aos indivíduos em estudo. Tendo em conta os pressupostos da pesquisa qualitativa, deve existir consenso sobre a veracidade do que foi

apreendido e relatado ao investigador. O que se espera não é que todos os observadores cheguem às mesmas representações dos mesmos acontecimentos, mas que exista alguma concordância. A atitude do investigador deve ser aberta e flexível, aceitando a existência de outras interpretações, podendo ser discutidas, e igualmente aceites.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) existem cinco características que configuram a investigação qualitativa, sendo que nem sempre todas surgem em estudos qualitativos. A primeira característica prende-se com o facto de o investigador ser o instrumento principal, e que a fonte de dados é o ambiente natural. Segundo os autores, os investigadores introduzem-se e permanecem bastante tempo nos meios que são o alvo de investigação, utilizando para registar a observação um bloco de apontamentos ou aparelhos de áudio, tendo sido esta última estratégia a nossa opção principal no processo das entrevistas. O instrumento-chave de análise será o entendimento que o investigador atribuir aos materiais registados mecanicamente, sendo que os mesmos são totalmente revistos. Os investigadores qualitativos visitam repetidas vezes os locais de estudo, porque acreditam que as ações podem ser melhor compreendidas quando são examinadas no local onde frequentemente aconteceram, e que:

se a interpretação antropológica está construindo uma leitura do que acontece, então divorciá-la do que acontece (...) é divorciá-la das suas aplicações e torná-la vazia. Uma boa interpretação de qualquer coisa (...) leva-nos ao cerne do que nos propomos interpretar. (Geertz, 1973, p. 28)

Desta forma, torna-se impossível dissociar a investigação qualitativa do contexto em que se produz e, segundo os autores, “para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48).

A segunda característica mencionada por Bogdan e Biklen (1994) revela que a investigação qualitativa é descritiva. Na investigação qualitativa, os dados obtidos são sob a forma de palavras ou imagens. Os dados recolhidos podem incluir a reprodução de parte de uma entrevista, notas de campo, vídeos, fotografias, documentos pessoais e outros registos. No nosso trabalho reunimos a totalidade de informação e tentámos reproduzir a mesma sob a forma de narrativa escrita, respeitando as condições em que foram registados. Este género de investigação tem a necessidade de que todo o pormenor seja observado e tido em consideração, visto que poderá dar uma vista sob outra perspectiva do objeto de estudo.

A terceira característica está relacionada com o facto de revelarmos maior interesse pelo processo do que pelos resultados. O nosso interesse no estudo de um problema é verificar as evidências de como o mesmo se manifesta nas actividades, nos procedimentos e nas interações do quotidiano.

A quarta característica relaciona-se com a forma como os investigadores analisam os dados, podendo existir uma tendência a ser feita de forma indutiva. Antes de iniciar o estudo não procurámos nem definimos dados, pelo contrário, as conjecturas foram construídas à medida que os dados recolhidos se iam agrupando, num processo de “baixo para cima”, em que a informação se inter-relaciona. Numa fase inicial da investigação possuíamos apenas um quadro geral teórico que guiava a recolha e a análise dos dados, não dispondo de hipóteses ou questões específicas formuladas antes da investigação. Segundo os autores, o

desenvolvimento de um estudo assemelha-se a um funil, visto que no início poderão existir várias questões e focos de interesse com grande amplitude, que se vão tornando cada vez mais específicos.

A quinta característica está relacionada com o significado. Como nos situámos numa investigação de cariz qualitativo, determinámos estratégias que nos permitiam perceber qual a perspectiva dos participantes, ou seja, a forma como os informadores consideravam as questões e os focos de interesse. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), “ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (p. 51), mostrando que a investigação qualitativa é o reflexo do diálogo entre o investigador e os participantes.

A obra de Lüdke e Marli (1986) faz referência a sete critérios em que se enquadra a abordagem qualitativa, sendo o primeiro critério mencionado o facto de o problema ser redescoberto no campo, o que significa que o investigador deve envolver-se na situação, e a partir daí aperfeiçoar o problema inicial da investigação. Identificámo-nos com este primeiro critério dado possuímos inicialmente um quadro teórico geral e que deram origem às questões de investigação. Na nossa investigação seguimos o segundo critério que indica a importância de ser o investigador a realizar pessoalmente a maior parte do trabalho de campo, porque a abundância de auxiliares de pesquisa nunca substitui o contacto com a realidade a estudar. O terceiro critério define o tempo de duração do trabalho de campo, que deve permitir ao investigador inserir-se na realidade, compreendendo as regras e os costumes do grupo a estudar. No nosso caso, e considerando os nossos objetivos e algumas imposições da parte das instituições com que nos envolvemos, não cumprimos na íntegra este critério pois mantivemo-nos em campo durante oito meses. O quarto critério foi cumprido na nossa investigação, pois considera que o investigador deve ter tido uma experiência com outros conjuntos de indivíduos para que consiga entender o sentido do grupo em estudo. O quinto critério indica que a abordagem qualitativa combina vários tipos de recolha de informação, a observação direta pode ser associada à análise de documentos, vídeos, fotografias e outros, que podem dar uma visão mais precisa da situação em estudo. O sexto e último critério revelam que o estudo qualitativo apresenta uma grande quantidade de dados primários, como materiais produzidos pelos participantes, excertos de entrevistas ou de documentos, tendo sido estes os mais utilizados nesta investigação.

No caso do presente estudo, utilizámos como estratégias de investigação o uso da análise documental, questionários e entrevistas, sabendo que nenhum método deve ser negligenciado, e que cabe ao investigador procurar o que melhor se adequa ao seu estudo (Bell, 1997). Considerámos que a análise documental seria uma fonte de dados importante, que nos forneceria uma rede de sustentação para a organização do quadro teórico e, sobretudo, encarámos esta análise como transversal a toda a investigação, concedendo suporte para a construção do questionário e guião das entrevistas, assim como para a compreensão dos dados resultantes da análise dos mesmos. A análise documental foi estruturada em duas

etapas: numa primeira fase procurámos documentação emanada pela União Europeia com o objetivo de compreender quais as políticas desenvolvidas ao nível macro; numa segunda fase, optámos por perceber as adaptações que os diferentes governos de Portugal fizeram a partir dos documentos que eram dirigidos aos Estados-Membros.

No estudo empírico optámos por utilizar dois métodos de recolha de dados com diferentes âmbitos: extensivo, com recurso a questionários, de modo a recolher o maior número de informação junto de uma maior quantidade de sujeitos; e, intensivos, com a utilização da entrevista de forma a compreender mais aprofundadamente a perceção que os indivíduos detinham da sua participação no Processo de RVCC de Nível Secundário. A estratégia de investigação delineada sofreu alterações ao longo do estudo, procurando respostas para as nossas questões de investigação que foram afunilando ao longo do tempo, mas também fruto das contrariedades que foram surgindo durante o nosso trabalho, nomeadamente na procura de uma instituição que acolhesse a nossa investigação.

### *O Estudo de Caso*

O objetivo da presente investigação, compreender a perceção que os adultos têm das implicações, do ponto de vista profissional, formativo e pessoal, da frequência do Processo de RVCC – Nível Secundário, conduziu-nos a considerar o estudo de caso como a metodologia mais indicada para o cumprimento da nossa intenção. Bell (1997) afirma que a melhor forma de descrever o estudo de caso é utilizando a metáfora do guarda-chuva, representando um conjunto de estratégias com vista a atingir e compreender a interação entre acontecimentos e fatores. O investigador, quando se introduz em campo, “focus on one (or just a few) instances of a particular phenomenon with a view to providing an in-depth account of events, relationships, experiences or processes occurring in that particular instance” (Denscombe, 2007, p. 35), ganhando consciência da variedade de potenciais questões de investigação.

O estudo de caso é um método de pesquisa de campo que pretende levar o investigador a investigar e compreender os acontecimentos durante o período temporal em que ocorrem, procurando desenvolver teorias que suportem os aspetos particulares e distintivos dos fenómenos examinados, em que “o sentido da situação é um dos elementos que devo apreender para que eu próprio seja capaz de lhe dar sentido” (Berger, 1992, p. 34). Neste sentido, Ponte (1994) afirma que um estudo de caso:

visa conhecer em profundidade o seu como e os seus porquês, evidenciando a sua unidade e a sua identidade próprias. É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspetos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global do fenómeno de interesse. (p. 2)

Nesta linha de ideias, o autor refere que neste tipo de pesquisa, o investigador não tem como objetivo alterar uma situação, mas compreendê-la tal como ela é. Desta forma, sentimos que nos identificamos com a metodologia subjacente ao estudo de caso porque o nosso objetivo é investigar a perceção dos adultos sobre as implicações, do ponto de vista profissional, formativo e pessoal, na vida dos que frequentaram o Processo de RVCC de Nível Secundário,

sem tencionar modificar a percepção dos indivíduos, mas sim, mostrando uma atitude compreensiva no caminho que nos poderia conduzir até às respostas para as nossas questões de investigação. Consideramos que esta metodologia, através da análise do seu objeto de estudo, pode conduzir ao confronto de ideias instituídas através de situações já conhecidas, assim como, com teorias existentes acerca das implicações dos Processos de RVCC.

Para Yin (2012), o estudo de caso define-se como “an empirical inquiry about a contemporary phenomenon, set within its real – world context – especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident” (p. 4). Nesta definição, torna-se clara a importância da análise do contexto em que o fenómeno se desenvolve, assim como o seu enquadramento, pois o estudo não seria o mesmo, ou não obteríamos os mesmos resultados, se o acontecimento fosse isolado do contexto em que se insere naturalmente. Assim sendo, o estudo de caso é considerado como ideal quando o investigador quer investigar uma questão em profundidade, dar uma explicação que pode lidar com a complexidade e a subtilidade das situações da vida real.

Neste sentido, Lessard – Hébert, Goyette e Boutin (2010) apresentam o estudo de caso como sendo um modo de investigação que ocupa a posição extrema em que o campo de investigação é mais real, aberto, mas o menos controlado; a percepção que os indivíduos têm das implicações do Processo de RVCC nas suas vidas são sentimentos pessoais que não podem ser conduzidos pelo investigador. Assim sendo, a nossa posição está pessoalmente implicada ao nível de um estudo de casos particulares, em que “aborda o seu campo de investigação a partir do interior” (p. 169).

Segundo a perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), o estudo de caso consiste “na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (p. 89). Para os autores, o estudo de caso pode ser representado como um funil. A extremidade mais larga do funil corresponde ao início do estudo, altura em que sentimos que as nossas questões de investigação eram demasiado abrangentes, e que as estratégias a definir de modo a dar seguimento ao estudo ainda não estavam suficientemente claras. Os autores revelam que o procedimento inicial corresponde à procura do objeto de estudo ou fontes de dados que se mostram como uma malha larga, na qual o investigador procura avaliar o interesse do terreno e as fontes de dados, tendo em consideração os seus objetivos. No processo evolutivo do conhecimento do tema de estudo, no qual se insere a recolha de dados, observações, tomadas de decisão, é possível que o investigador coloque algumas ideias iniciais de parte e desenvolva outras questões que vão surgindo no decorrer do tempo. A variável tempo influencia novas tomadas de decisão, delimitando a área de trabalho, e torna-se mais próxima da extremidade mais estreita do funil, caracterizada por deter uma área mais restrita da análise dos dados recolhidos.

Numa primeira fase considerámos fundamental escolher o local onde realizar o estudo, assim como, o conjunto de sujeitos a inquirir; numa fase inicial, o trabalho de campo baseou-se na procura de uma instituição que acolhesse esta investigação. A investigadora enquanto formadora no Processo de RVCC procurou que o instituto em que estabelecia a sua actividade

fosse o terreno de investigação. Para tal, procedemos ao pedido de autorização para que fosse possível desenvolver a nossa investigação. No entanto, e embora fosse efetuada uma exposição exaustiva sobre o projeto em causa e qual a sua importância não só para a comunidade científica mas também para o instituto, não nos foi possível desenvolver as nossas atividades no local pretendido. O pedido efetuado ao Instituto de Emprego e Formação Profissional não foi aceite por considerarem que iriam expor os dados dos adultos envolvidos em Processo de RVCC e, também devido ao excessivo número de pedidos para o desenvolvimento de teses sobre a temática. A resposta negativa da parte do Instituto afetou significativamente a investigação devido ao tempo excessivo que demoraram a apresentar uma resposta (cerca de oito meses) conduzindo a um atraso considerável no início do trabalho de campo.

Desta forma, decidimos contactar outros CNO e instituições que tinham desenvolvido o Processo de RVCC em parceria com um CNO. Ao nosso apelo responderam a Fundação Escola Profissional de Setúbal e a Empresa Secil que aceitaram reunir com a investigadora de modo a conhecer melhor o seu projeto. As reuniões decorreram num clima de grande abertura e interesse da parte dos responsáveis das instituições.

Nesta primeira reunião, fomos informados pela responsável da Fundação Escola Profissional acerca do seu interesse na participação no estudo, visto que esta instituição já desenvolvia atividades de acompanhamento dos adultos após a sua participação no Processo de RVCC. A Fundação enviava uma carta de apresentação e um questionário a cada adulto, a cada seis meses até perfazer um ano, após terem certificado as suas competências. De modo a agilizar o trabalho, a Diretora da Fundação Escola Profissional de Setúbal propôs que se estruturasse de imediato uma nova carta de apresentação que iria acompanhar os novos questionários a adotar, assim como, o modo como este documento iria chegar junto dos sujeitos a inquirir. Relativamente à Empresa Secil, a investigadora foi informada através da responsável que a instituição aceitava participar no estudo na semana seguinte à primeira reunião.

Após estes encontros e ao longo da investigação, verificamos que as duas instituições mostraram uma disponibilidade para além do que se poderia esperar, desde o interesse demonstrado, até à disponibilização de meios. Deste modo, a investigadora decidiu que os seus contextos de investigação seriam a Fundação Escola Profissional de Setúbal e a Empresa Secil<sup>1</sup>. Como poderemos constatar em seguida, as instituições têm objetivos diferentes, no entanto, tem um fator em comum: o desenvolvimento em sede própria do Processo de RVCC de Nível Secundário.

A Escola Profissional de Setúbal foi criada no ano letivo de 1990/1991 com o apoio técnico e pedagógico da Escola Superior de Tecnologia do Instituto Politécnico de Setúbal, ao abrigo de um contrato-programa assinado entre o Ministério da Educação e a Câmara Municipal de Setúbal. Atualmente, a escola é propriedade da Fundação Escola Profissional de Setúbal, instituição que foi criada pelo município da cidade e situa-se no bairro das Manteigadas, em

---

<sup>1</sup> As instituições Fundação Escola Profissional de Setúbal e a Empresa Secil concederam a autorização oficial para a realização do estudo por meio de correio eletrónico.



Setúbal. As condições criadas vieram dar continuidade ao projeto educativo que visa fomentar um vasto leque de actividades nos domínios da formação inicial e da qualificação de adultos. De realçar a importância concedida ao Ensino Profissional, Aprendizagem, Cursos EFA, Formação Autárquica e CNO, e o desenvolvimento de Projetos Comunitários.

A Secil, enquanto empresa, sustenta-se na compatibilização entre a criação de riqueza económica e o respeito pela qualidade de vida de cada pessoa. A empresa instalou-se em 1904 no Vale da Rasca, junto à foz do rio Sado, com a instalação do primeiro forno para produção de cimento. A empresa promove os Prémios Secil, destinados a arquitetos e a engenheiros civis, cujo objetivo consiste em incentivar e promover o reconhecimento público da qualidade de obras feitas por portugueses com a utilização de cimento, que constitui o cerne da actividade da Secil.

No caso da presente investigação constatámos que a observação junto dos adultos que constituíam o nosso contexto de trabalho sempre foi uma constante, pois desde que a investigadora iniciou o seu percurso profissional enquanto formadora do Processo de RVCC num CNO, dá-se o início de um trajeto compreensivo ao nível das estruturas subjacentes ao Processo em si, mas também, junto dos adultos que ambicionam reconhecer, validar e certificar adquiridos. Esta aproximação aos adultos em Processo de RVCC ocasiona o conhecimento e a introspeção acerca de questões que nos são transmitidas pelos indivíduos, como os seus interesses, motivações, ambições e incertezas.

As funções formativas desempenhadas e o nível de aproximação junto de adultos com características muito próximas dos sujeitos que iriam ser inquiridos era elevado, fazendo com que a investigadora se tenha posicionado de um modo muito próximo do contexto da investigação. Consideramos que a nossa actividade profissional enquanto formadora no Processo de RVCC nos serviu para conhecer melhor a realidade em estudo, mas também para nos adaptarmos ao contexto em que a investigação se inseria. Pensamos, ainda, que foi a aproximação sentida enquanto formadora de reconhecimento de adquiridos que nos impulsionou para esta investigação e que nos despertou para as questões de investigação já apresentadas.

Assim, o contexto empírico da nossa investigação desenvolveu-se junto dos indivíduos que tinham concluído o Processo de RVCC de Nível Secundário nos anos de 2009 e 2010, no CNO da Fundação Escola Profissional de Setúbal e na Empresa Secil. Neste contexto, e apenas numa primeira fase da investigação, da Fundação Escola Profissional de Setúbal foram enviados questionários acompanhados de uma carta de apresentação para todos os adultos que estavam nas condições acima descritas, assim como, um envelope para a devolução dos mesmos. No caso da Empresa Secil, a responsável interna da formação optou por apresentar e entregar pessoalmente o questionário a cada funcionário que estava nas condições elegíveis para o preenchimento do mesmo.

Ao longo do tempo os questionários foram-nos sendo entregues de modo a iniciarmos a análise dos dados; numa segunda fase entrevistámos quinze adultos que foram escolhidos a partir dos questionários previamente preenchidos. Nesse sentido procurámos adultos com

diferentes vivências e características próprias, que foram salientadas no preenchimento do questionário, e que poderiam conceder-nos informações relevantes para a nossa investigação tendo em conta o teor dos nossos objetivos.

O nosso trajeto de investigação foi marcado por uma perspetiva compreensiva, em que procurámos desde a fase inicial aproximar-nos dos adultos que se apresentavam como o nosso público-alvo. No entanto, como anteriormente referimos, pensamos ter desenvolvido os esforços necessários para esta aproximação mas não revelaram ser suficientes para iniciar o trabalho de campo. Como tal, e embora partíssemos de questões de investigação já definidas e que foram sendo aprofundadas ao longo do tempo, desenvolvemos o nosso quadro teórico durante o período em que não possuíamos qualquer instituição que pretendesse colaborar no nosso estudo. Ao abrir o leque de instituições que nos poderiam acolher percebemos que a nossa investigação poderia abranger uma maior variedade de pessoas, ou seja, esta nova oportunidade que surgiu, trabalhar junto da Fundação Escola Profissional de Setúbal e a Empresa Secil, permitiu-nos a aproximação ao público desempregado mas também com emprego. Pensamos que estes dois tipos de público concederam-nos uma visão mais abrangente da perceção que os adultos têm da frequência do Processo de RVCC de Nível Secundário, pois foram mostrando objetivos e visões diferentes das suas vidas. Relativamente ao trabalho de campo realizado nestas duas instituições aplicámos um questionário junto de um conjunto de pessoas, e destes inquiridos seleccionámos quinze para o processo de entrevista individual. Procurámos pessoas com objetivos e vivências diferentes que nos conduzissem a respostas para as nossas questões de investigação. Posteriormente decidimos analisar o conteúdo das entrevistas de uma forma estruturada, tentando elaborar a nossa análise utilizando categorias de modo a sermos conduzidos para a obtenção de respostas às nossas questões. Consideramos que a utilização de questionários e entrevistas de teste foram pontos decisivos para o desenvolvimento do nosso trabalho pois foi-nos possível, além de adquirir mais experiência na utilização destes meios, elaborar documentos mais simples direcionados aos adultos que inquirimos.

### **Considerações Finais**

Neste capítulo que agora encerra, explicitámos qual a justificação do nosso estudo, que desde sempre assumimos ser fruto da nossa experiência profissional enquanto formadora em Processos de RVCC de Nível Secundário, cuja força motriz se baseou na vontade de perceber quais os ganhos que os adultos consideram que podem vir a obter fruto da frequência do Processo. Em boa verdade, consideramos que esta questão é a base conceptual do nosso estudo, da qual traçamos o objetivo geral, ou seja, investigar a perceção sobre as implicações, do ponto de vista profissional, formativo e pessoal, na vida de um adulto que frequentou o Processo de RVCC de Nível Secundário.

Desde cedo que considerámos que a metodologia de cariz qualitativo era a que melhor se adequava ao nosso estudo porque pretendíamos obter uma visão compreensiva das nossas questões de investigação. Para tal, o estudo de caso poderia levar-nos a investigar e

compreender os acontecimentos durante um espaço temporal limitado (2009 e 2010), tornando-nos capazes de dar sentido às diligências que fomos tomando no decorrer da investigação, junto à Fundação Escola Profissional de Setúbal e à Empresa Secil.

No capítulo seguinte, procuramos apresentar as principais orientações da União Europeia em termos de políticas educativas europeias, nomeadamente na procura de um conceito de ALV sustentada em documentos orientadores rumo a uma sociedade de aprendizagem. A União Europeia tem realizado um esforço para que os Estados-Membros sigam políticas orientadas para a aprendizagem ao longo de toda a vida e em diferentes contextos de vida, tendo publicado um elevado número de comunicações que conduzem e orientam os seus Estados. Tentaremos mostrar de que forma se desenvolvem as dinâmicas de atuação europeia, e o modo como a educação e a globalização se relacionam num mundo em constante mutação.

## **CAPÍTULO 2 – A EMERGÊNCIA DO CONCEITO DE APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA: POLÍTICAS EDUCATIVAS EUROPEIAS**

Ao longo dos últimos anos, os adultos tem sido alvo de um aumento da oferta formativa, tentando corresponder aos interesses e necessidades de uma Sociedade do Conhecimento cada vez mais exigente. No entanto, a educação de adultos foi-se (re)construindo ao longo do tempo, em conformidade com as estruturas existentes, mas assumindo, em determinados momentos, ruturas devido às mudanças sociais, políticas, económicas que foram surgindo. Desta forma, a educação de adultos foi ganhando maior importância e conquistando um espaço de debate gerador de pensamento teórico, tornando-se um domínio de estudo e de investigação.

Nesse sentido, neste capítulo procuramos apresentar as orientações políticas promovidas pela União Europeia, apresentando as prioridades e as estratégias definidas em torno da educação e formação de adultos. A análise dos textos selecionados terá como principal enfoque as questões relacionadas com a educação de adultos, a educação permanente e a evolução do conceito de ALV.

A partir deste trabalho de análise documental procuramos compreender de que forma as orientações emanadas pela União Europeia influenciam os Estados-Membros e os seus cidadãos e, mais especificamente, compreender os desafios propostos a Portugal a nível político, económico e de coesão social, assim como as principais tendências futuras. O contexto em que vivemos, no qual a globalização se tornou um tema central, será alvo da nossa análise, assim como, a posição que se presume que os indivíduos incorporem, a de cidadão aprendiz.

Neste capítulo apresentamos a evolução do conceito de ALV, baseando-nos na análise de orientações políticas produzidas em contexto europeu, que de uma forma direta influenciam as políticas de ensino e de aprendizagem aplicadas em Portugal. Seguidamente, procuramos abordar o conceito de cidadão aprendiz na era da globalização, concedendo o foco das nossas atenções na relação entre a educação e a globalização.

### **O Conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida**

Na década de sessenta iniciaram-se transformações que alteraram o trabalho, a economia, o sistema educativo e de formação, e mostrava que a educação dos adultos estava em mudança. A inclusão do conceito de ALV surgiu no panorama político de uma forma sem precedentes, apresentando-se como alvo das atenções, contudo apresentava outra designação, Educação ao Longo da Vida.

O conceito de ALV levou a que três instituições internacionais, o Conselho da Europa, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), lhe dedicassem iniciativas com o objetivo de expor a noção de uma política de Educação ao Longo da Vida, com base na extensão do ensino na totalidade da vida dos indivíduos, e a organização de um sistema com o

objetivo de incluir todos os momentos da vida, dando oportunidades de aprendizagem a toda a população.

Na década de setenta, um dos elementos que concebeu o conceito de Educação e Formação ao Longo da Vida, Paul Lengrand, apresentou numa conferência da UNESCO o relatório *An Introduction to Lifelong Learning*, em que a educação permanente simboliza o empenho em conciliar os variados períodos de formação, concedendo grande valor à unidade, à globalidade e à continuidade do desenvolvimento do indivíduo. Neste documento, Lengrand (1975) refere que todos os países têm as suas estruturas, as suas tradições, os seus pontos fortes e fracos, mas que também os factos históricos têm vindo a definir as prioridades a seguir por cada estado. Contudo, os obstáculos que impedem a realização de planos nunca devem desencorajar os países que procuram soluções práticas, devendo-se guiar por linhas fundamentais que seguem os princípios da ALV, nomeadamente:

The need to assure continuity of education, in such a manner as to prevent the wearing away of knowledge; the adaptation programmes and methods to the particular and original objectives of each community; the moulding of human beings, at every level of education, towards a kind of life in which evolution, change and transformation can find a place; a large – scale marshalling and use of all means of training and information, going beyond the traditional definitions and institutional limits imposed upon education; the establishment of close links between various forms of action and the objectives of education. (p. 72)

Conclui afirmando que estes princípios podem ser reformulados e reconstruídos tendo em conta diferentes aspetos da sociedade em que nos inserimos, mas devem obedecer ao princípio que a educação é um instrumento para uma vida sustentada, e que auxilia o homem no seu trabalho e na responsabilidade da sua participação em sociedade.

A sua preocupação com os níveis de literacia está patente nesta obra, considerando que a literacia é a única forma de permitir que o indivíduo comunique, esteja informado e consiga sobreviver numa sociedade moderna, referindo que “Literacy is undoubtedly a privileged and irreplaceable instrument” (Lengrand, 1975, p. 81). Sem o domínio da escrita e da leitura, o caminho para o prosseguimento de estudos e a participação na vida social será completamente fechado.

Lengrand (1975) faz notar que o ritmo da aceleração das alterações no modo de viver dos indivíduos, e as novas exigências que a sociedade demonstrava, implicava que o conhecimento e as qualificações profissionais teriam de ser renovadas ou reestruturadas. Do ponto de vista social, a melhoria da qualidade de vida, assim como os tempos livres disponíveis, as mudanças de situação política e a crise ideológica emergente, colocavam a educação numa situação de reposicionamento.

E se Lengrand considerava que o indivíduo deve fazer parte das transformações que ocorrem na sua vida assim como na sociedade em que vive, é da Educação de Adultos que surgiram as reflexões fundamentais e os princípios relativos à Educação Permanente, emanando para a escola a necessidade de refletir e sentir que a educação não é objeto de instituições especializadas, e obrigando-a a repensar e a propor mudanças num futuro próximo. Segundo Simões (1979), a expressão Educação Permanente reporta-se “ao campo total das

aprendizagens do indivíduo, quer estas sejam conscientes quer inconscientes, intencionais ou não intencionais, feitas por iniciativa própria ou por iniciativa alheia, independentemente das circunstâncias de lugar e de tempo” (p. 48). Embora as influências externas possam ser associadas a vários fatores, tal não impede que o indivíduo não proceda ao ato da aprendizagem de uma forma contínua.

O movimento da Educação Permanente tinha como alicerce garantir um seguimento temporal e espacial das ações educativas, em que cada etapa é precedida de uma outra fase integradora e preparativa de maneira a garantir o sucesso dos vários patamares de aprendizagem que o indivíduo percorre ao longo da sua vida, valorizando todos os contextos em que a aprendizagem acontece, permitindo o acondicionamento de saberes necessidades e interesses individuais. É sobre esta continuidade que Alcoforado (2008, p. 49) menciona Schwartz (1988, p. 20) para afirmar que a Educação Permanente “era uma penetração da escola na sociedade e da sociedade na escola”, confirmando as ideias de Lengrand (1975), e citando novamente Schwartz (1989, p. 123), afirmava ainda que “a formação devia permitir aos indivíduos transformar o seu vivido em experiência e a sua experiência em saber e saber – fazer” (Alcoforado, 2008, p. 50).

Em consequência do relatório referido anteriormente, *An Introduction to Lifelong Learning*, a UNESCO pediu um estudo sobre o estado da educação a nível internacional. O estudo *Learning to be: the world education today and tomorrow*, concluído em 1971, foi dirigido por Edgar Faure, foi considerado por muitos o ponto de viragem na forma de considerar e desenvolver os processos educativos.

O relatório “Learning to be” concedeu valor a um processo educativo que acompanhe o ciclo de vida e a construção da pessoa, ao contrário de uma lógica de acumulação de aprendizagens escolares. Este relatório é tomado como um ponto de mudança na forma de considerar e desenvolver os processos educativos, entendendo que a educação permanente seja a manifestação de uma relação entre todos os momentos da ação educativa. Faure et al. (1972) assinalam a necessidade de maior flexibilidade no processo de aprendizagem, realçando a importância que o indivíduo tem na construção do seu percurso de aprendizagem, considerando que:

The school of the future must make the object of education the subject of his own education. The man submitting to education must become the man educating himself; education of others must become the education of oneself. This fundamental change in the individual's relationship to himself is the most difficult problem facing education for the future decades of scientific and technical revolution. (p. 161)

Os autores alertam que a educação encontrava-se num processo de aproximação a uma dada população que, de um modo geral, estava excluída, munindo a escola de um público novo: os adultos que procuram melhores qualificações. A escola, como espaço físico, deve adaptar-se a novas condições “(...) by the introduction of creative pedagogy and, in general, by setting up a new kind of educational atmosphere” (Faure e al, 1972, p. 137). Consideravam, ainda, que a ideia da educação ao longo da vida não era uma novidade, pois quer fosse realizada consciente ou inconscientemente, o indivíduo aprendia durante a sua vida, com a influência do

meio que o rodeia e através de experiências que modificam o seu comportamento, concepções de vida e a ampliação do seu conhecimento.

Segundo Canário (2003) a emergência da pessoa como sujeito da formação aparece associada a três condições sobre a educação: a sua diversidade, continuidade e globalidade. O mesmo autor afirma que, na época, esta concepção de educação permanente surgia como uma possibilidade de pensar e reorganizar todo o processo educativo, subordinando-o à construção de uma cidade educativa. O autor afirma ainda que:

o alcance dos ideais da Educação Permanente foi limitado (...) por uma concepção redutora da educação permanente que conduziu a circunscrevê-la ao período pós – escolar e/ou a públicos adultos não escolarizados, ou seja, a uma formação profissional contínua baseada no conceito de reciclagem, ou a uma educação de segunda oportunidade. Educação Permanente passou então a ser confundida com a Educação de Adultos. (p. 192)

Contudo, a materialização das políticas de educação permanente, e assumindo a importância das modalidades educativas (não-formais) expandiu a forma escolar à vida das pessoas. Deste modo, observou-se o engrandecimento do sistema escolar a domínios que até então não estavam incluídos pela escola, considerando-se a presença da educação escolarizada em todos os tempos e espaços. Concluindo, Canário (2003) afirma que:

em contradição com a concepção de educação como um processo de aprender a ser, o alargamento da forma escolar a todos os tempos e espaços contribuiu para desvalorizar as aquisições humanas realizadas por via não escolar, a partir de vivências experienciais (...) reconhecendo hoje que o movimento da educação permanente contribuiu para que, no início deste novo milénio, a educação permaneça refém da forma escolar. (p. 193)

Em 1998, Roger Boshier publicou um estudo sobre o relatório “Learning to be”, no qual detetou a utilização dos conceitos de educação e de aprendizagem como sinónimos. Segundo Lima (2003), a educação dirige-se à representação de esforços sistemáticos, a ações deliberadas, a decisões e estratégias planeadas, de que se espera que resultem aprendizagens, ou seja, dirigida a contextos formais ou não formais, embora reconheça a presença da educação informal. A aprendizagem tem um significado mais comportamental e individual, podendo evidenciar as ações de carácter formal ou não-formal, mas também de experiências de vida sem intenção ou estrutura pré-definida. O autor considera que a aprendizagem é uma consequência de variados processos de socialização, sem objetivos educativos expressos, de ensaios, tentativa-erro, de ação e reflexão, sem os quais seria impossível aprender a viver de forma autónoma, em contextos sociais minimamente complexos. Ainda em relação aos conceitos de aprendizagem e de educação, Alves (2010) sublinha que o primeiro pode dar-se em qualquer contexto ou momento da vida, a partir do momento em que o indivíduo elabore um processo de reflexão e de transformação das suas experiências de vida, e que a noção de educação “pressupõe que não estamos a referir-nos simplesmente a situações de vida ou mesmo a aprendizagens espontâneas dos indivíduos, mas sim a situações que têm algum tipo de estruturação visando a construção de conhecimento por parte dos sujeitos” (pp. 11-12).

Em relação à utilização das expressões ALV e educação permanente, Canário (2003) não aceita a existência de qualquer tipo de ligação entre o movimento da educação permanente e a ALV, alegando que a justificação da educação permanente era de ordem política e filosófica, e

a argumentação que fundamenta a ALV tem como base três grandes categorias de argumentos que remetem para a evolução tecnológica, para a eficácia produtiva e para a coesão social. Segundo Carneiro (2004), a falta de clareza na utilização dos conceitos deve-se ao facto de a ALV ser o resultado de um longo processo em que a expansão económica foi produzindo sucessivos conceitos. O autor refere três grandes dimensões relativas ao conceito de aprendizagem ao longo da vida: o desenvolvimento pessoal e cultural; desenvolvimento social e cívico; e, o desenvolvimento da empregabilidade.

Jarvis (2007) definiu a ALV como,

the combination of processes throughout a lifetime whereby the whole person – body (genetic, physical and biological) and mind (knowledge, skills, attitudes, values, emotions, beliefs and senses) – experiences social situations, the perceived content of which is then transformed cognitively, emotively or practically (or through any combination) and integrated into the individual person's biography resulting in a continually changing (or more experienced) person. (p. 98)

Consideramos que é a necessidade de adaptação e de mudança perante determinadas situações que faz o indivíduo pensar e refletir, resultando em aprendizagem que por si só, “(...) assenta numa grande dose de exigência pessoal. Cada ser humano tem de ter consciente a sua «carta de marear» e de ser capaz de se orientar nela, em cooperação com os demais membros da sua comunidade local” (Carneiro, 2004, p. 29). É esta existência pessoal em que assenta o princípio de que a aprendizagem é individualista, pois é existencial, já que o indivíduo quando reflete é de forma individual, porque é sobre a sua própria vida. Embora Jarvis (2007) refira que aprender é um ato individual, a ALV inclui contextos formais, não-formais e informais, que podem ser facilitados por instituições, empresas ou mesmo pelo Estado e, por isso, sugere uma outra definição para a ALV como “every opportunity made available by any social institution for, and every process by which, an individual can acquire knowledge, skills, attitudes, values, emotions, beliefs and senses within global society” (p. 99).

Em síntese, podemos verificar que a educação sempre deteve um papel fundamental na construção e desenvolvimento da sociedade e, que os níveis de literacia da população podem ser decisivos para o crescimento de uma sociedade moderna. As aprendizagens, quer sejam efetuadas de modo consciente, quer inconsciente, podem decorrer na escola enquanto instituição, mas também fora dos seus muros. Em boa verdade, o que está em causa é a relevância que o indivíduo assume na construção do seu percurso de aprendizagem, seja em contexto formal, informal ou não-formal, preocupando-se com o seu enriquecimento e crescimento pessoal como forma de engrandecer a sociedade em que se insere.

No seguimento desta linha de ideias, verificamos que nos últimos anos temos assistido ao despontar de novas orientações políticas ao nível da Educação e Formação de Adultos, que levantam questões relacionadas com as aprendizagens formais, não-formais e informais. Em seguida, iremos abordar os objetivos e implicações de alguns documentos, assim como, as orientações presentes nos mesmos.



## **Principais Estratégias/Orientações Políticas no Âmbito da Educação e Formação**

Nos últimos anos tem-se assistido ao aparecimento de um conjunto de políticas no âmbito da Educação e Formação de Adultos que mostraram uma aproximação a questões relativas a aprendizagem formal, não-formal e informal, e com a inevitabilidade do desenvolvimento de competências que se orientaram para a ALV. Em seguida, iremos apresentar uma breve análise de algumas orientações políticas produzidas em contexto europeu. Com esta análise tentaremos identificar quais as principais prioridades, estratégias e desafios em termos de educação e formação de adultos.

### *O Livro Branco sobre a Educação e a Formação “Ensinar a Aprender” – Rumo à Sociedade Cognitiva: 1995*

O Livro Branco é parte de um processo e tinha como pretensão resumir as questões fundamentais que surgiam nos sistemas de educação e formação, apresentando iniciativas a incrementar no contexto comunitário. Desta forma, foram dados a conhecer os desafios que foram surgindo no âmbito da educação e formação, e traçar novas orientações e linhas de ação que colaborem no desenvolvimento destes mesmos sistemas.

O documento parte do princípio que se torna “clear that the new opportunities offered to people require an effort from each one to adapt, particularly in assembling one’s own qualifications on the basis of ‘building blocks’ of knowledge acquired at different times and in various situations” (Comissão das Comunidades Europeias, 1995, p. 2), apelando ao envolvimento dos sistemas de educação e formação, assim como, dos parceiros sociais. Estas instituições, no exercício das suas funções tem um papel importante, já que este desenvolvimento condicionará as condições de trabalho no meio já existente, apostando numa sociedade do futuro onde ensinar e aprender é uma prioridade, e em que cada indivíduo pode construir a sua qualificação de um modo formal ou informal, podendo ser a chave para que cada cidadão determine o seu desenvolvimento pessoal.

Segundo Pires (2002), a educação e a formação tem grande valor “no plano económico, no acesso ao emprego e na manutenção da empregabilidade, no combate ao desemprego e à exclusão social e na promoção da igualdade de oportunidades” (p. 51). Neste sentido, e segundo a autora, o Livro Branco salientava a função que a educação e a formação “(...) desempenham na identificação, integração, promoção social e realização pessoal dos cidadãos europeus, procurando conciliar a perspectiva da inserção social, da empregabilidade e da realização pessoal” (p. 51).

O Livro Branco revelava que existiam três choques: o advento da sociedade da informação; a rápida evolução científica e tecnológica; e a mundialização da economia. No entanto, o documento confirmava a existência de riscos nas tendências apresentadas e, como tal, propunha duas linhas de ação: acesso à cultura geral e desenvolver a aptidão para o emprego, com o objetivo de eliminar os efeitos menos positivos resultantes das mudanças na sociedade.

O Livro Branco, por meio da Comissão das Comunidades Europeias (CCE), propõe a criação de um cartão pessoal de competências, afirmando que “this document should allow individuals to have their knowledge and know – how recognised as and when they are acquired” (1995, p. 35), tornando claro para qualquer cidadão quais os seus conhecimentos e quando foram adquiridos, favorecendo não apenas os indivíduos, mas também as entidades empregadoras.

De forma a dar resposta às propostas do Livro Branco, a CCE (1995) assinala cinco grandes objetivos fundamentais para a ALV: fomentar a aquisição de novos conhecimentos; aproximar a escola da empresa; lutar contra a exclusão; dominar três línguas estrangeiras; e, tratar em pé de igualdade o investimento físico e o investimento em formação.

O Livro Branco apela constantemente à importância da aquisição de competências que partem do “aprender a aprender” abrangendo uma variedade de conhecimentos nos mais variados domínios, independentemente da sua utilização prática e imediata. Neste sentido, Canário (2008) refere que,

para lá de algumas “belas frases” de circunstância que constam, necessariamente, de qualquer discurso ou relatório, o discurso (oficial ou oficioso) sobre a formação ao longo da vida tem como eixo estruturante a ideia de que a formação corresponde no essencial à formação profissional e que a formação profissional deve servir as necessidades das empresas. O projeto europeu tende a retomar, no essencial, o provérbio americano segundo o qual “*o que é bom para a General Motors é bom para a América*”. (pp. 89-90)

A educação e a formação colaboravam de um modo precioso para o crescimento, competitividade e emprego, contudo, e embora o Livro Branco dê grande ênfase à aquisição de educação e formação, mostra uma visão redutora dos fenómenos educativos procurando uma “perspectiva de sobredeterminação da educação por uma lógica de carácter económico” (Canário, 2008, p. 89). A sujeição da educação à lógica de mercado leva a que a organização da educação coloque em prática a racionalidade económica do mercado, referindo que “a emergência de um ‘mercado de formação’, em particular no que se refere à formação de adultos, constitui o corolário lógico de uma visão instrumental dos processos formativos” (Canário, 2008, p. 90). Assim, o adulto é colocado no papel de gestor da sua formação, com opções de escolha que poderão abranger a aquisição de competências qualificantes na sua área de mercado ou a sua reconversão profissional, porém seguindo sempre uma visão mercantilista do presente e de tendências futuras de mercado.

#### *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida: 2000*

Em Março de 2000 concretizou-se o Conselho Europeu de Lisboa, que vem a revelar-se uma ocasião oportuna para a orientação de políticas e procedimentos a seguir pela União Europeia, confirmando a entrada da Europa na Era do Conhecimento, com consequências para vida cultural, social e económica, ao nível macro-estrutural. O Conselho Europeu de Lisboa comprova que “a aposta na aprendizagem ao longo da vida deve acompanhar uma transição bem-sucedida para uma economia e uma sociedade assentes no conhecimento” e que “os sistemas de educação e formação na Europa estão no cerne das alterações futuras e também eles devem adaptar-se” (CCE, 2000, p. 3).

Desta forma, o *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida* foi elaborado pela CCE com o objetivo de lançar um debate à escala europeia sobre uma estratégia global de ALV, sendo um instrumento de debate e orientador. A Comissão considera que os Estados-Membros devem assumir a responsabilidade de liderar o debate proposto, sendo estes os responsáveis pelos sistemas de educação e formação que lhes dizem respeito, e que deve ser guiado a nível europeu mas também a nível nacional. Por se considerar a ALV um processo individual, considera-se que este debate deve concretizar-se da forma mais próxima possível dos indivíduos, e que os resultados deveriam ser apresentados em 2001, no âmbito do novo Método Aberto de Coordenação que inclui a definição de orientações para as políticas de emprego e de um projeto voltado para o êxito de objetivos específicos. O Método Aberto de Coordenação é um método de construção de políticas de educação e formação, com objetivos definidos e com o intuito de monitorizar o progresso dos Estados-Membros; e, ainda que seja facultativo acreditamos na influência que origina na definição das políticas adotadas por cada Estado-Membro e, como tal, estamos de acordo com Nóvoa (2005) quando refere que “nous sommes devant une forme (une méthode) qui définit un contenu (une politique)” (p. 213).

Assumindo que “os próprios indivíduos são os atores principais das sociedades do conhecimento” (CCE, 2000, p. 8), toma-se em consideração a capacidade do Homem de gerar conhecimento e de o utilizar de forma eficaz e inteligente, em conjunturas de volubilidade sucessivas, em que se procura que cada um assuma o papel de cidadão ativo na vida e, em consequência, na sua aprendizagem, lançando-se o estímulo para a educação e a formação ao longo da vida.

A CCE (2000) e os Estados-Membros definiram a ALV como “toda e qualquer actividade de aprendizagem, com um objetivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências” (p.3), tendo como objetivo “(...) promover a cidadania ativa e fomentar a empregabilidade” (p. 6). A estratégia de ALV torna-se uma prioridade para a União Europeia devido ao período de transição para uma sociedade e uma economia assentes no conhecimento. A chave do reforço da competitividade, da melhoria da empregabilidade e da força de trabalho está no acesso a informações e conhecimentos atualizados, assim como a motivação e competências para usar esses recursos. Atualmente, os indivíduos pretendem planear as suas próprias vidas, e espera-se que contribuam para a sociedade e que aprendam a viver de forma positiva em contextos de diversidade cultural, linguística e étnica.

O aumento de oferta e procura de oportunidades de aprendizagem é essencial, sobretudo para os indivíduos que menos proveitos tiveram de ações educativas e de formação. Todas as pessoas deveriam poder escolher o seu trajeto, mas para tal seria necessário que os sistemas de educação e formação tivessem respostas individualizadas, e não caminhos pré-definidos nos seus percursos de aprendizagem.

A extensão da definição de ALV engloba três tipos de aprendizagem: formal, não-formal e informal. A aprendizagem formal realiza-se em instituições de ensino e formação e tem como termo a obtenção de diplomas e qualificações reconhecidos. A aprendizagem não formal pode

acontecer no local de trabalho, em organizações da sociedade ou através de associações complementares ao sistema de ensino convencional. Este tipo de aprendizagem não conduz de uma forma direta a certificados formais. A aprendizagem informal pode não ser intencional, visto que é o seguimento natural da vida e, por isso, os indivíduos podem nem reconhecer o enriquecimento dos seus conhecimentos e aptidões.

A aprendizagem formal tem exercido um forte domínio no pensamento político, dando forma ao modo como são ministradas a educação e a formação, influenciando os indivíduos em relação ao que é realmente importante em termos de aprendizagem. A aprendizagem não-formal e informal surge agregada ao sentido de continuidade que a ALV emprega nas vidas dos indivíduos. Este tipo de aprendizagem nem sempre é considerada como válida no mercado de trabalho e, por isso, é pouco valorizada. No entanto, é a mais antiga forma de aquisição de conhecimentos e é um dos alicerces da aprendizagem na infância, podendo contribuir para uma importante fonte de inovação nos métodos de ensino e aprendizagem.

A aprendizagem ao longo da vida (*lifelong*) implica aprender durante a vida, e aprendizagem em todos os domínios da vida (*lifewide*) envolve a aprendizagem formal, não-formal e informal, sugerindo que a aquisição de conhecimentos pode ser efetuada nos tempos de lazer, junto da família, na vivência comunitária e em contexto profissional. A aprendizagem em todos os domínios da vida é fundamental para compreender que ensinar e aprender são papéis que podem ser trocados ou alterados em diferentes momentos.

A ALV surgiu nas agendas políticas de forma a melhorar a empregabilidade e a adaptabilidade dos cidadãos, visto existirem elevados níveis de desemprego nas classes menos qualificadas. A população europeia, vítima do envelhecimento, necessita de indivíduos com conhecimentos e competências atualizadas que não poderão surgir apenas das classes mais jovens, mas sim, da inserção dos ativos na era digital.

Os Estados-Membros admitiam a importância do desenvolvimento de parcerias como um passo fundamental para a estratégia da ALV, em que,

a visão de uma osmose implica um duplo desafio: primeiramente, a consideração da complementaridade das aprendizagens formal, não formal e informal; e, em segundo lugar, o desenvolvimento de redes abertas de oportunidades e o reconhecimento entre os três contextos de aprendizagem. (CCE, 2000, p. 11)

O Memorando apresenta seis mensagens-chave que proporcionam um debate sobre a execução de uma estratégia de ALV:

- Novas competências básicas para todos: as competências básicas referenciadas nas conclusões do Conselho Europeu de Lisboa incluíam competências em tecnologias de informação, línguas estrangeiras, cultura tecnológica, espírito empresarial e competências sociais, não esquecendo a literacia e a numeracia.
- Mais investimento em recursos humanos: nesta segunda mensagem é destacada a importância da celebração, por parte dos parceiros sociais, de acordos-quadro em matéria de ALV, definindo metas para a formação contínua e introduzindo um prémio europeu que distinga empresas avançadas a este nível.

- Inovação no ensino e na aprendizagem: os métodos e os contextos de ensino e aprendizagem devem reconhecer e adaptarem-se a uma grande diversidade de interesses, necessidades e exigências da sociedade europeia multicultural, sendo que “este processo implica uma transição fundamental para sistemas de aprendizagem orientados para o utilizador, com fronteiras fluidas entre sectores e níveis” (CCE, 2000, p. 15). Os indivíduos devem tirar maiores proveitos das TIC e da aprendizagem em contextos não formais.
- Valorizar a aprendizagem: é essencial o desenvolvimento de sistemas de qualidade para a validação de aprendizagens e promoção da aplicação em diferentes contextos. Estes sistemas devem avaliar e reconhecer as competências e experiência adquirida pelo indivíduo ao longo do tempo e em diferentes contextos, incluindo situações de aprendizagem não-formal e informal.
- Repensar as ações de orientação e consultoria: reforço da necessidade de uma nova abordagem que considere “a orientação enquanto serviço continuamente acessível a todos” (CCE, 2000, p. 19), exigindo cidadãos ativos e motivados para viver e trabalhar na sociedade do conhecimento. A estratégia da oferta devia basear-se na procura, e o centro das atenções deverão ser as necessidades e as exigências dos indivíduos.
- Aproximar a aprendizagem dos indivíduos: realça a importância das oportunidades diversificadas de aprendizagem ao longo da vida a nível local, contribuindo para que os utilizadores não sintam a necessidade de abandonar a sua região de forma a poderem adquirir educação e formação.

Como referido anteriormente, as conclusões do Conselho Europeu de Lisboa incorrem num debate que ousa determinar as prioridades e orientações a seguir num conjunto de instrumentos e programas. “O novo método aberto de coordenação facilitará a definição de estratégias coerentes e uma mobilização de recursos aos níveis europeu e nacional em favor da aprendizagem ao longo da vida” (CCE, 2000, p. 23), assumindo que no momento não existiam indicadores que exprimissem o conceito de ALV assim como definido neste Memorando. Para Dale (2008), o Método Aberto de Coordenação “transforma as decisões políticas em assuntos técnicos que têm de ser negociados a longo prazo entre peritos desnacionalizados, em detrimento das preferências nacionais que têm de ser defendidas internamente” (p. 26).

Para a definição de indicadores adequados no âmbito da ALV e incrementar dados relacionados com as seis mensagens proferidas, tornou-se urgente a existência do empenho contíguo entre a Comunidade Europeia e os Estados-Membros. O método evidencia a intenção de introduzir novos elementos para a cooperação, existindo uma referência à convergência das políticas nacionais, mas que Fredriksson (2003) sugere que deveria ser entendido como algo diferente de harmonização. O autor afirma que o caminho para alcançar esta convergência é através de três etapas: “(1) you identify certain objectives; (2) you define yardsticks to use to measure the progress related to the objectives; and (3) you create tools to achieve the objectives” (pp. 526-527), salientando a relevância que existe na definição de objetivos e formas de medir o caminho trilhado rumo a esses mesmos objetivos, assim como, a criação de

meios para concretizar as metas propostas. Refere ainda que, embora a União Europeia utilize sempre o conceito de convergência, sublinha a distinção entre a harmonização (como um modo de realizar algo sempre da mesma forma) e convergência (um conjunto de objetivos que tendem para o mesmo fim). No entanto, menciona que ainda que exista uma diferença entre estes conceitos, a convergência é sempre o primeiro passo para alcançar a harmonização.

Enquanto o Livro Branco apela à mobilização de interesses e aquisição de competências com vista à integração no mercado de trabalho, o Memorando sobre ALV considera que as aprendizagens em tempo escolar são limitadas no tempo e que é urgente estabelecer a aprendizagem na vida adulta de forma a materializar uma estratégia de aprendizagem ao longo da vida, que é considerada como “todo o processo de aquisição de conhecimentos como um contínuo ininterrupto ‘do berço à sepultura’” (CCE, 2000, p. 8), sublinhando a importância que “um ensino básico de elevada qualidade para todos (...) constitui o alicerce fundamental” (CCE, 2000, p. 8) para que os jovens adquiram competências necessárias para a sociedade do conhecimento, e que ‘aprendam a aprender’ revelando um modo de agir construtivo em relação à aprendizagem.

O Memorando sobre ALV é considerado por Nóvoa (2005) como um dos mais importantes documentos produzidos e, do nosso ponto de vista, mostra-se um documento empreendedor que, juntamente com algumas ideias que surgem no Livro Branco, vem revelar a extensão da noção de ALV, em que a aprendizagem pode realizar-se em vários domínios, constatando a importância das aprendizagens em contextos informais e não-formais na vida dos adultos.

#### *Tornar o Espaço Europeu de ALV uma Realidade: 2001*

A Comunicação da Comissão das Comunidades Europeias - Tornar o espaço europeu de ALV uma realidade, surge como sequência de um processo de consulta a mais de 12 000 cidadãos em consequência do Memorando da Comissão sobre a ALV. As tendências sugeridas neste documento sublinham a extensão dos desafios que envolvem a Europa, convidando a uma nova abordagem da educação e da formação, e considerando que “as políticas e as instituições tradicionais estão cada vez menos aptas para preparar os cidadãos para enfrentar cabalmente as consequências da globalização, da evolução demográfica, da tecnologia digital e da degradação ambiental” (CCE, 2001, p. 3). Assim, cabe aos cidadãos o papel-chave do desenvolvimento económico e social da Europa, demonstrando e valorizando as suas competências. Para tal, os Estados-Membros resolveram produzir e seguir estratégias de ALV, facilitando o acesso a todos os indivíduos a oportunidades de aprendizagem com qualidade.

A mensagem é inequívoca: os sistemas tradicionais devem ser adaptados, a fim de se tornarem mais abertos e mais flexíveis, obstando a que as desigualdades existentes se perpetuem, facultando aos aprendentes o acesso a percursos individuais de aprendizagem à medida das suas necessidades e interesses, em qualquer estágio da sua existência. (CCE, 2001, p. 4)

Segundo o documento, o espaço europeu de ALV permite fornecer meios para possibilitar a livre circulação dos cidadãos nos espaços de aprendizagem, empregos, regiões e países,

(re)valorizando as suas competências, contribuindo para o desenvolvimento de novas políticas de emprego, integração social, juventude e investigação.

Do mesmo modo, o documento menciona que a ALV deve envolver todas as fases da aprendizagem, desde a pré-escolaridade até à pós-reforma, integrando a aprendizagem formal, informal e não-formal, não acentuando a sua importância apenas no mercado de trabalho, como apresentado anteriormente no Memorando sobre a ALV.

Segundo este documento deve entender-se a ALV como “toda a actividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objetivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego” (CCE, 2001, p. 10). A abrangência desta definição inclui as aprendizagens adquiridas em diversos contextos: formais, não-formais e informais, tal como no Memorando sobre a ALV.

O Comunicado da Comissão deixa patente que a ALV assenta num conceito democrático de funcionamento da sociedade ao reconhecer que todos os cidadãos, em qualquer momento da vida, devem ter acesso à educação. Porém, o documento responsabiliza as instituições assim como os próprios sujeitos com vista à aquisição de conhecimentos, promovendo uma cultura de procura/oferta de aprendizagem variada e a nível local. Todavia, é nítido que:

o apelo sistemático à formação e à aprendizagem ao longo da vida tende a ser predominantemente orientado para a adaptabilidade, a empregabilidade e a produção de vantagens competitivas no mercado global, num quadro de crise do estado de bem estar e de esbatimento do seu papel na educação, com o correspondente reforço das responsabilidades individuais pela aquisição de saberes e de “competências para competir”. (Lima, 2003, p. 129)

A ALV surge valorizada na dimensão pessoal, comunitária, espiritual e material, em que a:

importância estratégica do investimento em educação, e por outro lado, na ideia de que a educação e a formação não podem restringir-se a etapas delimitadas da vida de cada pessoa, antes constituir um processo que se desenrola ao longo de toda a existência. (Canário, 2008, p. 87)

O indivíduo procura aprender com a própria vida, refletindo acerca das suas experiências e transformando-as em conhecimento para si e para a sociedade.

#### *A Estratégia Europa 2020: Estratégia para um Crescimento Inteligente, Sustentável e Inclusivo*

A União Europeia sempre pretendeu decretar estratégias para alcançar e reforçar a competitividade do espaço europeu face a outras políticas desenvolvidas por estados emergentes, contribuindo para o equilíbrio económico e social, favorecendo a coesão social, fazendo prosperar os níveis de bem-estar e a inclusão dos cidadãos dos seus Estados-Membros.

A Estratégia de Lisboa coloca no centro das atenções questões relacionadas com o emprego, a coesão social e as reformas económicas, para as quais os indivíduos devem possuir as competências essenciais. Todavia, preconiza-se que o Estado deve apoiar no desenvolvimento de competências e ALV, dinamizando a inclusão por via do emprego e do trabalho.

O Conselho da União Europeia de Maio de 2009 e assume como objetivo principal o incremento de consideráveis melhorias nos sistemas nacionais de educação e formação, nomeadamente com o intento de favorecer as reformas nacionais fundadas nos domínios da ALV, da modernização do ensino superior, e do desenvolvimento de instrumentos conjuntos com o objetivo de fomentar a qualidade, a transparência e a mobilidade, considerando que existem grandes barreiras a ultrapassar para que a Europa se torne na economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo.

A Europa detém riqueza na sua diversidade cultural e proporciona oportunidades únicas num quadro estratégico para a cooperação dos seus Estados-Membros, na esfera de ação da educação e da formação. O programa de trabalho Educação e Formação para 2010 contribuiu para o progresso no domínio da educação e da formação, e considera-se que “poderia aumentar a eficácia de tal cooperação e continuar a beneficiar e a apoiar os sistemas de educação e formação dos Estados-Membros até ao horizonte de 2020” (União Europeia, 2009, p. 119/2).

Deste modo, e até 2020, a cooperação europeia a incrementar no âmbito da educação e da formação é instituída no contexto de um quadro estratégico que aglomera os sistemas de educação e de formação no seu todo numa perspetiva de ALV. Com efeito, a ALV deve ser reconhecida como um princípio absolutamente necessário subjacente a todo o quadro, incluindo a aprendizagem em todos os contextos: formal, não-formal e informal; e a todos os níveis: desde a educação pré-escolar e escolar até ao ensino superior, mas também a educação e formação profissionais e a educação de adultos.

Segundo a União Europeia (2009), o quadro estratégico a seguir deve contemplar quatro objetivos estratégicos:

- Tornar a ALV e a mobilidade uma realidade

Os estímulos subsequentes da educação na Europa implicavam que os indivíduos sintam a imposição de atualizar e ampliar as suas aptidões de maneira a dar resposta às alterações sociais e económicas que se tem vivido. A União Europeia mantém “a necessidade [de] registar progressos nas iniciativas em curso, em especial para implementar estratégias coerentes e abrangentes de aprendizagem ao longo da vida” (União Europeia, 2009, p. 119/3). Considera-se importante continuar a desenvolver esforços na promoção da educação de adultos, ampliar a qualidade dos sistemas de orientação e restituir à aprendizagem um papel mais atrativo.

- Melhorar a qualidade e a eficácia da educação e da formação

Os sistemas de educação e de formação de qualidade, eficazes e equitativos são uma forma de reforçar a empregabilidade na Europa. O desafio reside em “garantir que todos adquiram competências-chave, desenvolvendo ao mesmo tempo a excelência e a atratividade a todos os níveis da educação e da formação” (União Europeia, 2009, p. 119/3), contribuindo para que a Europa continue a assumir um papel de relevo a nível mundial.



- Promover a igualdade, a coesão social e a cidadania ativa

A União Europeia assinala a importância do combate às desigualdades no sistema educativo, através da promoção de uma educação inclusiva. Através desta tomada de posição torna-se possível permitir que todos os indivíduos adquiram, atualizem, e aumentem ao longo da sua vida aprendizagens específicas para o desenvolvimento das suas competências profissionais, mas também com o objetivo de promover a sua empregabilidade e estimular a sua formação.

- Incentivar a criatividade e a inovação, incluindo o espírito empreendedor, a todos os níveis de educação e formação

A União Europeia (2009) propõe: “promover a aquisição por todos os cidadãos das competências-chave transversais, nomeadamente as competências digitais, «aprender a aprender», o espírito de iniciativa e o espírito empreendedor, bem como a sensibilidade cultural” (p. 119/4), mas cumulativamente com a garantia da “plena operacionalidade do triângulo do conhecimento: educação/investigação/inovação” (p. 119/4). Neste documento volta-se a salientar, assim como no Memorando sobre ALV, a importância da criação de parcerias entre o mundo empresarial e os sectores da educação, formação e investigação, salientando que esta aproximação pode colaborar na focalização das aptidões e competências imprescindíveis para o mercado de trabalho.

A Estratégia Europa 2020 (CCE, 2010) determina três prioridades que se fortalecem reciprocamente: crescimento inteligente, sustentável e inclusivo. Todavia, para orientar os progressos realizados com o propósito de alcançar com sucesso estas prioridades, tornou-se necessário estabelecer uma série de grandes objetivos para 2020, que favorecessem uma análise comparativa entre Estados-Membros: o emprego; a investigação e a inovação; as alterações climáticas e o consumo de energia; o sucesso escolar; e, a luta contra a pobreza.

Neste sentido, os objetivos e as estratégias que a União Europeia foi delineando ao longo dos anos, conduz-nos à metáfora dos estados da matéria apresentada por Nóvoa (2005) com base nas diferentes prioridades políticas. O autor considera que a primeira fase da cooperação europeia em educação pode ser nomeada de “política em estado líquido”, e compreende o período anterior ao Tratado de Maastricht em 1992. Nesta fase, foram criados esforços para construir quadros estatísticos comuns com o objetivo de criar critérios de leitura homogêneos, gerando a possibilidade de compreender as semelhanças e as diferenças, incitando alguns países a adotar diferentes formas de organização. Nóvoa (2005) refere que “en effet, l’organisation d’indicateurs comparables a contribué aussi à une *solidification des politiques*, étant donné que ces indicateurs sont, à la fois, une manière de décrire et de construire les réalités éducatives” (p. 206). A segunda fase é designada de “política em estado gasoso”, e situa-se entre o Tratado de Maastricht e a Cimeira de Lisboa em 2000, em que são divulgados documentos que sugerem algumas orientações e formas de pensar nas políticas criadas dentro do espaço europeu. O autor salienta o interesse crescente pela noção de educação e formação ao longo da vida, acrescentando que este conceito cria agitação dentro do sistema educativo porque inclui uma lógica de acumulação de aprendizagens em permanência, e cumulativamente gera um elo entre o mundo da educação e do trabalho, sugerindo que a

resposta aos problemas do desemprego está na atualização ou reciclagem dos recursos humanos. No entanto, o autor refere que o estado gasoso por ele referido, irá ganhar lugar e transformar-se em sólido na medida em que as políticas se vão cimentando e concretizando. A terceira fase surge após a Cimeira de Lisboa e é apelidada de “política em estado sólido”, em que as orientações caminham no sentido da criação de níveis de referência (benchmarking) definido dentro do Método Aberto de Coordenação, e em reconhecer a educação como um dos quatro pilares de sustentação da União Europeia.

Pelo que nos foi possível constatar, ao longo deste segundo capítulo, tornou-se evidente que a União Europeia sempre procurou compreender de que forma as suas políticas se desenvolviam, assim como os resultados obtidos nos Países-Membros, e no âmbito do nosso trabalho iremos refletir ainda neste capítulo sobre os últimos resultados disponíveis, tentando entender de que forma a validação de competências está a ser abordada a nível nacional, regional e local, para abordar questões relacionadas com a ALV, emprego e exclusão social. No seguimento da Estratégia Europa 2020, em que é acentuada a situação de crise em que vive a Europa, vários países adotaram estratégias de validação de competências, identificação de situações de baixas qualificações, e encaminhamento para carreiras alternativas, na tentativa de escapar ao desemprego e à exclusão social. No European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning de 2010, foi realizada uma categorização de 32 países segundo o seu nível de desenvolvimento (quadro 2.1), podendo enquadrar-se em alto, médio – alto, médio baixo ou baixo.

Quadro 2.1 - Caracterização dos 32 países (Hawley, J., Otero, M. & Duchemin, C., 2011, p. 6)

Alto	Médio-alto	Médio-baixo	Baixo
Finlândia, França, Países – Baixos, Noruega, Portugal.	Dinamarca, Alemanha, Roménia, Espanha, Suécia, Reino Unido (Inglaterra, País de Gales, Irlanda do Norte) e Reino Unido (Escócia).	Áustria, Bélgica, República – Checa, Estónia, Islândia, Itália, Irlanda, Liechtenstein, Lituânia, Eslováquia, Eslovénia.	Bulgária, Croácia, Chipre, Grécia, Hungria, Letónia, Malta, Polónia, Turquia.

Relativamente ao ano de 2007, a categoria de alto nível de desenvolvimento é atribuída aos países que adotaram a implementação de práticas de validação. Por isso, considera-se agora apropriado incluir os países, como Portugal, que já mostram um nível elevado de crescimento. Nesta categoria, geralmente os países têm um quadro legislativo nacional ou uma política nacional definida em matéria de validação em todos os sectores, ou um conjunto de políticas relativas a setores diferentes, que no seu conjunto formam um quadro geral.

O caso de Portugal é descrito da seguinte forma:

In Portugal, the national system of validation is one part of the strategy to reduce the qualifications deficit among the adult population, notably through the New Opportunities initiative launched in December 2005.

In 2001 the National System for the Recognition, Validation and Certification of Competences (SNRVCC) was created. The Recognition, Validation and Certification of Competences (RVCC) now represents an important part of the measures in place to meet the goals of the New Opportunities initiative. New Opportunities defines a strategy for national education and training in Portugal, aiming to raise the qualifications level of the population to secondary level (12<sup>th</sup> grade).

(...) According to data from the National Agency for Qualifications (ANQ), by April 2010, 324 370 adults had been granted a certificate through RVCC processes. (Hawley, J. Otero, M. & Duchemin, C., 2011, p. 7)

Segundo as informações recolhidas, Portugal enquadra-se no mais alto nível relativamente ao desenvolvimento e implementação dos sistemas de validação, e tentaremos num outro capítulo compreender as iniciativas desenvolvidas, dentro do âmbito do nosso trabalho, abordando de uma forma mais concreta a Iniciativa Novas Oportunidades (INO).

Em síntese, ao longo dos anos tornou-se notório o esforço que a União Europeia tem vindo a desenvolver com a criação de políticas no âmbito da ALV, mas também o interesse que tem demonstrado pelo desenvolvimento das mesmas junto dos seus Estados-Membros. Para a nossa investigação foi fundamental a análise dos documentos orientadores referidos anteriormente porque representam os pilares fundamentais da ALV na Europa, conferindo maior solidez ao nosso quadro teórico através da análise dos documentos. De um modo geral, consideramos que a União Europeia, através da criação destas diretrizes, tornou-se a grande impulsionadora no enraizamento das políticas de ALV nos Estados-Membros, tornando cada vez mais evidente o caminho que cada País deve trilhar rumo a uma sociedade mais equitativa relativamente a igualdade de direitos na educação.

### **A Procura de um Conceito de Cidadão Aprendiz na Era da Globalização**

A educação não se tem mantido isenta ao fenómeno da globalização, e este acontecimento tem sido mencionado como resposta a questões e dúvidas que surgem no panorama da educação e formação. A globalização conta com o apoio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), rumo a uma política educativa mundial conduzindo a um possível desvirtuamento das políticas empreendidas pelos Estados enquanto decisores das suas opções educativas e como tal, tornou-se necessário, no contexto do nosso trabalho, perceber a conexão entre a globalização e a educação de modo a compreender de que forma a globalização pode ser um fator potenciador da ALV.

A compreensão da relação entre a globalização e a educação leva-nos à sugestão de Dale (2004), na qual este investigador sugere que para tal perceção é necessário abordar três questões de modo a formar uma teoria efetiva dos efeitos da globalização sobre a educação, à luz da comparação entre duas abordagens, a Cultura Educacional Mundial Comum (CEMC) e a Agenda Global Estruturada para a Educação (AGEE), a saber:

(a) especificar a natureza da globalização, (b) indicar claramente o que é que se quer dizer com educação e (c) especificar como é que a globalização afeta a educação, quer diretamente, de forma identificável, e indiretamente, quer, e por consequência, especificando outras mudanças que possa trazer no seu próprio interior ou no sector da educação. (p. 245)

As duas abordagens distinguem-se pelo modo como analisam a evolução dos sistemas educativos nacionais à luz das políticas transnacionais. A CEMC organiza-se em torno da ideia de que o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e as ordens curriculares justificam-se por meio de modelos universais de educação, de estado e de sociedade, indo mais além do que as condições nacionais que marcam a diferença para os outros Estados. A AGEE considera uma mudança da natureza da economia capitalista mundial como uma força motriz e mentora da globalização e pretende determinar os seus efeitos, embora influenciados pelo meio local, sobre os sistemas educativos.

No entanto, verifica-se que a educação não se restringe aos acontecimentos desenvolvidos na sala de aula, as políticas educativas que vêm sendo adotadas já ultrapassaram a barreira que dividia a escola da sociedade em que está implantada, passando a considerar-se que está enraizada de modo a atuar muito para lá do comum ensino em sala para estender os seus meios para além dos muros que a protegem.

O fenómeno da globalização, ao intensificar a complexidade e a crescente evolução da sociedade, começa a exigir que os indivíduos tenham a capacidade de se adaptarem a novas situações, e a mostrar que a escola não é o único local onde se pode adquirir conhecimento. Jarvis (2000) afirma que “o conhecimento educacional está a tornar-se um, entre muitos fornecedores do conhecimento, e vê-se obrigado a ter de competir com outros em questão, também, a oferecer as suas próprias qualificações. (...) A educação tornou-se uma mercadoria para ser consumida” (p. 39).

A globalização, segundo Teodoro (2001), subentende uma nova compreensão de desenvolvimento, numa base sustentável, numa direção contributiva para o renascer da teoria neoclássica do capital humano. Baseando-se em Dale (2001), o autor afirma que os resultados da globalização nas políticas educativas se mostram como o efeito da reforma das primazias dos Estados que procuram ser mais competitivos, tentando trazer para os seus espaços os grandes investimentos.

Neste sentido, e considerando que a governação educacional continua sob a alçada do estado, Dale (2004) afirma que “a educação permanece um assunto intensamente político no nível nacional, e moldado por muito mais do que debates acerca do conteúdo desejável da educação” (p. 441). As agendas nacionais destinadas à educação são fundadas mais no nível da governação do que no nível estrutural, e o método de determinar o conteúdo e o processo da educação são fortemente adaptados e limitados pelas políticas educativas.

Para Charlot (2007) de forma a compreender a relação entre a educação e a globalização é necessário especificar vários acontecimentos distintos que decorreram ao longo das últimas décadas. Segundo o autor, na década de 70 formula-se uma questão: qual a relação entre o saber e a escola, visto que coloca-se em causa o porquê de um indivíduo ir para a escola dado que se verifica que existem cada vez mais alunos a afirmar que apenas vão à escola para passar de ano e que nunca consideraram,

o saber como sentido, como actividade intelectual, como prazer. A ideia básica da teoria do capital humano, de que a educação é um capital que traz benefícios para a vida profissional, não é apenas uma ideia dos capitalistas, é também a ideia predominante na mente dos jornalistas, dos políticos, quer de esquerda, quer de direita, dos pais e dos próprios alunos. (p. 130)

Desta forma, a escola e os alunos andam de modo desconcertado porque a instituição não proporciona o que os alunos e os pais desejam, potenciando a tão falada crise da escola, tema que entra em debate aquando da abertura de portas da escola a todas as classes, e que ainda hoje continua a ser investigado e trabalhado.

Por força das mudanças impostas por uma economia em grande escala, por volta dos anos 80, as empresas que operam a nível internacional assumiram uma posição cada vez mais forte e os investimentos efetuados pelas mesmas tornaram-se cada vez mais elevados, levando a que o estado não tenha a hipótese de regular o funcionamento destes mercados em constante evolução, em que se procura padrões de qualidade e de eficácia de uma forma nunca vista. Estas alterações fizeram mostrar o seu reflexo na escola por vários motivos, um dos quais a necessidade que o mercado tem de profissionais cada vez mais qualificados de modo a saberem operar com equipamentos modernos, com a capacidade de reformularem as suas aprendizagens e adaptar-se a um mundo profissional em constante mutação.

Neste momento considera-se que a escolaridade de nove anos não é suficiente, e que ampliar para os doze anos e a frequência do ensino superior pode ser um fator determinante para posicionar os mais jovens no mercado de trabalho. Trata-se assim de um novo desafio para a escola, instituição esta que ainda estava a resolver o seu problema de receber todos os jovens na frequência de nove anos, e agora tem de se adaptar e receber uma camada estudantil que pretende frequentar até ao 12.º ano de escolaridade e até mesmo o ensino superior, patamar este que até há poucos anos estava fechado a alunos com diminutas posses financeiras.

A escola precisa de conhecer o mundo que a rodeia para que se torne possível preparar os seus alunos para o mercado, e para viver em sociedade de uma forma em que a justiça e a equidade entre as pessoas se tornou um ponto-chave para a concretização de uma posição firme enquanto cidadão.

Mas num mercado cada vez mais competitivo e no qual as fronteiras estão abertas conduz a uma diminuição do peso do Estado, com a globalização existem mudanças em contexto escolar que tem sido a ser verificadas, nomeadamente na posição que os alunos assumem relativamente à aprendizagem das línguas, em que a língua inglesa toma sobre si um papel preponderante a nível da troca de informação entre indivíduos de várias nações.

Segundo Teodoro (2001), as consequências da globalização estão bastante patentes nas políticas educativas atuais dos vários países, “deixando muitas vezes um leque diminuto de opções aos Estados nacionais. Mas esses efeitos, em países centrais (...), fazem-se sentir, sobretudo, através da fixação de uma agenda global, e não tanto pela afirmação de um mandato explícito” (p. 151), referindo uma metáfora para classificar a globalização segundo dois tipos: de alta intensidade e de baixa intensidade, assim como acontece com as correntes elétricas. A alta intensidade é associada quando os Estados perdem terreno na regulação dos

sistemas educativos, e a baixa intensidade está relacionada com a mediação forçosa na posição dos Estados nas suas próprias políticas educativas. Porém, de um modo contundente Teodoro (2010) refere que:

todos somos cidadãos do mesmo mundo e a luta pelo bem-estar, felicidade e segurança de uns está ligada ao combate à fome e à pobreza, às causas da injustiça e da exclusão social, tanto no plano das sociedades nacionais como no das relações internacionais. (p. 76)

Desta forma, o autor torna explícito que na era de globalização torna-se fundamental a concretização de políticas transnacionais no âmbito da educação que sejam adaptadas em cada estado membro segundo as suas necessidades, que podem abranger os cuidados básicos até à frequência do nível de ensino superior.

Relativamente ao processo de globalização, Jarvis (2007) argumenta que a globalização tem exercido pressões sobre as estruturas em quase toda a sociedade indicando um rumo no sentido da mudança, e uma das direções apontadas é para a economia do conhecimento que tem mostrado efeitos nos sistemas educacionais, mas também sobre o estilo de vida das populações. O modo de vida em que vivemos nos dias de hoje, revelando altos níveis de concorrência, inovação e mutações muito rápidas geradas pela globalização que levaram à emergência de uma política de ALV em que “learning is not only lifelong, it is life – wide” (Jarvis, 2007, p. 122), assumindo a importância de considerarmos a aprendizagem não apenas um processo que decorre ao longo da vida, mas que é a vida como um todo.

De acordo com Charlot (2007), a globalização segue o trajeto do neoliberalismo porque são dois fenómenos com uma estreita ligação. Mas as teorias políticas da globalização, principalmente com base na forma do pensamento neoliberal, segundo Pacheco (2011), alcançam duas realidades distintas:

a defesa do princípio do livre mercado, sem que existam barreiras estabelecidas pelos Estados – nação e por outras entidades políticas; o reconhecimento do primado da perspectiva realista de que a globalização é o resultado das relações de poder entre diversos Estados – nação. (p. 14)

Os processos de formação e educação revelam os efeitos da globalização quando se denota a convergência dos modos de regulação das políticas educacionais, e ainda pela uniformização que caracteriza os mais variados contextos nacionais, pois os estados passam a ser atravessados por decisões vinda de instituições supra-nacionais (Josso, 2008).

Antunes (2005) baseando-se na análise de acontecimentos no âmbito educativo, procura a sua associação ao processo de integração europeia, e argumenta que “a agenda política nacional para a educação é globalmente estruturada, verificando conexões fortes com processos e relações supranacionais e globais, sendo ainda decisivamente modelada pelas condições, interpretações e recursos socioinstitucionais nacionais relevantes e específicos de uma dada formação social” (p. 125). A construção de uma agenda no nível acima do conceito de nacionalidade trata-se de um procedimento político de globalização, em que além do poder da educação é crucial considerar o peso que a economia acresce neste âmbito.

A globalização e o individualismo têm-se tornado cada vez mais próximos, dado que a globalização favorece o aparecimento de condições contextualizadas dirigidas para uma

realidade em que a diferença e a diversidade partilham a ambição da criação de uma conjuntura cultural. A globalização tende a centrar-se na uniformização, mas também ao processo de individualização do indivíduo, reforçando o papel da escola. Segundo Azevedo (2007), o modelo cultural que sobressai dirige-se “a ideologias globais e a modelos transnacionais gerais de educação, no seio das quais são veiculadas correntes e perspectivas de reforma que atravessam o mundo inteiro e que afetam, desde logo, os países mais desenvolvidos” (p. 57), como consequência das alterações transnacionais que abrangem modelos padrão seguidos por instituições, integrados num meio dominado pela sociedade do conhecimento, da informação e das novas competências exigidas no contexto europeu.

Desta forma, ao reconhecer a importância da educação e da formação, a globalização “reforça os fundamentos da teoria do capital humano, em que se acentua a visão da educação como processo de formação social, orientada para mercados competitivos, clamando que as organizações educativas devem responder a desafios imediatos do mundo económico” (Pacheco, 2011, p. 16). Assim, presume-se que os diversos organismos esperam que o conhecimento seja um recurso económico sujeito a regras de mercado. Segundo Finger (2008), conclui-se portanto que existe uma forte ligação entre a globalização e a educação e formação, dado que se os indivíduos possuírem as competências essenciais para o mercado de trabalho, como consequência dos processos de educação e formação, poderão gerar maiores benefícios económicos para a sociedade em que se insere.

A nova escola da globalização e da sociedade do conhecimento está estabelecida na tecnologia da informação, porque a génese do conhecimento acontece cada vez mais no contexto das redes, em que “na sociedade da informação a actividade económica, a produção de riqueza, o nível e a qualidade de vida encontram-se ligados às tecnologias de informação e comunicação” (Moniz e Kovács, 2001, p. 26). Procura-se atingir patamares mais elevados na competitividade, e o surgimento de novas oportunidades económicas, podendo levantar-se a questão que nos remete a uma reflexão sobre a infoexclusão, porque os indivíduos que não revelarem conhecimentos ao nível das TIC poderão ficar de fora da esfera do conhecimento.

Uma das mudanças mais notáveis que ocorreram nas últimas décadas está relacionada com o modo como nos referimos acerca e na educação, com a ascensão do conceito de aprendizagem, e o declínio do conceito de educação. O termo ensinar tem convergido para noções como atos de apoio ou facilitadores da aprendizagem, e cabe à educação fornecer oportunidades ou experiências de aprendizagem. Segundo Biesta (2005), a expressão educação para adultos transformou-se em aprendizagem de adultos, o que leva a que os estados, pressionados pelo facto de o conceito de aprendizagem estar no centro das atenções nas políticas emanadas pela União Europeia, se interessem cada vez mais pela ALV e pelo desenvolvimento de uma sociedade de aprendizagem.

No entanto, e relativamente aos adultos, é necessário compreender quais as suas necessidades para se tornar possível a articulação com a escola, porque por vezes, os adultos precisam de se envolver na educação, a fim de perceber quais as suas necessidades reais. Para alguns adultos, o envolvimento na educação é uma experiência através da qual “they not

only came to know what it was that they really wanted or needed, but through which they also found a new self, a new identity” (Biesta, 2005, p. 59). Segundo o autor, ser contra um vocábulo que apresenta a educação num modelo cujo objetivo é satisfazer as necessidades do aprendente pode mostrar-se altamente questionável, porque existe um pressuposto de que os alunos vêm para a educação com uma ideia bastante clara acerca das suas necessidades, esquecendo-se que uma das principais razões para se alocar na educação é descobrir o que realmente precisa. A este respeito, Neves (2009) afirma que “para além do facto da ALV se ter vindo a tornar uma actividade individual, ela tem vindo também a assumir-se como uma responsabilidade individual, em detrimento da responsabilidade pública” (p. 61).

As questões levantadas acerca do propósito ou o conteúdo da aprendizagem tornaram-se reféns das forças dos mercados. No entanto, o aprendente pode conseguir decidir de modo individual qual o conteúdo e o propósito da sua aprendizagem, e no ponto de vista de Biesta (2005), os cidadãos não devem considerar apenas algumas aprendizagens como legítimas e respeitáveis, mas que as questões sobre o conteúdo e o propósito da aprendizagem devem fazer parte do processo educacional em si. Num momento em que a aprendizagem é vista como um processo individualizado quer num contexto educativo de ensino e de aprendizagem, quer de reconhecimento e validação de adquiridos, o autor refere que as questões que envolvem o conteúdo e o propósito da aprendizagem devem ser observadas numa vertente social, e não apenas como questões de preferência individual, porque as perguntas acerca de quem somos e o que queremos através da educação, implicam questões de relacionamento com os outros e com o nosso lugar na sociedade.

Portanto, apresentam-se dois argumentos contra o novo vocábulo aprendizagem, isto é, contra a forma como as políticas educativas podem fazer distorcer o verdadeiro sentido da educação. Segundo defende Biesta (2005):

One problem is that the new language of learning facilitates an economic understanding of the process of education, one in which the learner is supposed to know what he or she wants, and where a provider is simply there to meet the needs of the learner or, in more crude terms: to satisfy the customer. (...) The other problem with the logic of the new language of learning is that it makes it difficult to raise questions about the content and purpose of education, other than in terms of what ‘the consumer’ or ‘the market’ wants. (p. 60)

Segundo a CCE (2001), a aprendizagem deve englobar todos os espaços da vida, desde a pré-escolaridade até à pré-reforma, resultando num processo de ALV que inclui a aprendizagem formal, informal e não formal, identificando os objetivos da aprendizagem:

a cidadania ativa, o desenvolvimento individual e a inclusão social, bem como aspetos relacionados com o emprego. Os princípios que regulam a aprendizagem ao longo da vida e orientam a sua execução eficaz colocam a tónica no papel central do aprendente. (p. 4)

A definição apresentada foca as atenções no sujeito aprendente, realçando o carácter individual que o desenvolvimento pessoal pode assumir, mas também salienta a importância de assumir objetivos, ou seja, compreender que num processo de ALV um indivíduo está consciente da sua aprendizagem assim como da sua evolução, afinal trata-se de um processo que faz parte da vida. Além de todas as referências que a União Europeia faz acerca do fenómeno da ALV, Alves (2009) refere que a ALV “entendida desta forma alargada em que



abrange todos os espaços e tempos da vida do indivíduo, não constitui uma novidade recente, mas a sua mobilização como elemento estruturante das políticas constitui um elemento novo no contexto educativo” (p. 29).

O processo de adaptação a novas situações obriga o indivíduo a raciocinar, e esta é uma forma de aprendizagem. E se o indivíduo não é capaz de lidar com uma nova experiência então pode significar que não aprendeu nada de novo, e em consequência, não existiu obtenção de conhecimentos. Num mundo em constante mudança, quando o indivíduo não aprende, não se adapta às alterações inerentes ao seu modo de vida e ao que o rodeia, torna-se mais fácil existir uma rutura num processo que se procura que seja de continuidade. Segundo Jarvis (2007) grande parte da literatura sobre a ALV indica-nos que “we are certainly not confronted with an existential phenomenon but a social one, so that we have to recognise that the term is used in a totally different manner” (p. 98), mostrando-nos que a aprendizagem é individualista, visto que é existencial, e não poderia ser de outra forma pois baseia-se na vida de um indivíduo.

Jarvis (2007) afirma estarmos perante um problema conceptual quando analisamos o conceito de sociedade de aprendizagem. O verbo aprender não pode servir de base para caracterizar uma sociedade, mas sim, tomar uma posição de ação, e neste sentido sugere a reestruturação da expressão para ‘uma sociedade que aprende’, mas sendo a aprendizagem um processo decorrente de uma ação pessoal, e como tal, não pode ser aplicada a uma sociedade. A sociedade não tem a capacidade de informar, conhecer ou aprender, apenas as pessoas o podem fazer. Podem incentivar o debate, a troca de ideias e a vontade de aprender. O autor afirma ainda que na sociedade do conhecimento existem formas de conhecimento predominantes, e que todas as outras aprendizagens são colocadas à margem sem que se confira qualquer tipo de importância, mas na verdade não aprender mostra uma atitude de desprezo.

Por seu lado, Gewirtz (2008) refere que as primeiras discussões acerca da sociedade da aprendizagem advêm de Hutchins (1968) e cita a noção como sendo,

would be one that, in addition to offering part – time adult education to every man and woman at every stage of grown – up life, had succeeded in transforming its values in such a way that learning fulfillment, becoming human, had become its aim and all its institutions were directed to this end. (p. 414)

A autora sugere apresentar uma abordagem simples do que é característico do discurso sobre a sociedade de aprendizagem, que considera ser o apagar de fronteiras entre a aprendizagem e o resto da vida, apresentando as instituições como espaços de aprendizagem que necessitam de ser reconcebidos, que na nossa opinião cria a possibilidade de uma reconciliação entre o indivíduo e a escola. Esta ideia de abrangência de van der Zee (1998) é recuperada por Gewirtz (2008) para definir a ideia de uma sociedade de aprendizagem como um momento “in which learning is the whole of life and the whole of life is learning” (p. 415), e que pode ser resumida como o reunir de quatro diferentes discursos sobre a aprendizagem, que incluem a realização pessoal, a cidadania, a inclusão social e o trabalho.

Para além das teorias propostas por Hutchins (1968), Husén (1974), Illich (1971) e Schön (1971) acerca da sociedade de aprendizagem apresentadas por Jarvis (2007), tornou-se pertinente para nós salientar uma outra abordagem, a sociedade reflexiva que surge dos riscos que alguns grupos na sociedade impõem aos outros de forma a introduzir inovações na produção, ou mesmo trazer novos produtos para o mercado, assumindo riscos que não foram avaliados na sua totalidade, e colocando desta forma a sociedade numa posição de laboratório para pesquisa. Estas situações podem potenciar o estudo dos efeitos das inovações dos produtos que não são totalmente conhecidos quando são introduzidos, mas do nosso ponto de vista, podem impulsionar os outros produtores a investir e modernizar as suas criações. Neste sentido, Jarvis (2007) cita Beck (1992, p. 53) para fundamentar a sua concepção:

Risk positions, on the contrary, contain quite a different type of victimization. There is nothing taken for granted about them. They are somehow universal and unspecific. One hears of them or reads of them. The transmission through knowledge means that these groups that tend to be afflicted are better educated and actively inform themselves. The competition with material need refers to another feature: risk consciousness and activism are more likely to occur where the direct pressure to make a living has been relaxed or broken, that is among the wealthier or more protected groups (or countries). (p. 105)

Desta forma, Beck (1992) apresenta os seus argumentos afirmando que os indivíduos já educados estão conscientes das suas capacidades, ou preparados para aprender quando se deparam perante um desafio, que no mundo atual pode apresentar riscos não apenas a nível profissional, mas também a nível macro-estrutural. O autor assume que a reflexividade implica mais auto-confrontação do que reflexão, em que os indivíduos aprendem a viver em tempos em que a incerteza é um ponto comum nos vários mercados, podendo caminhar no sentido da aprendizagem porque uma modernidade reflexiva é uma sociedade de aprendizagem.

Assim, consideramos que a União Europeia delineou a sua estratégia com base numa forte política de educação sustentada na ALV como chave para se tornar a economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo. Para Alves (2010), a tão preconizada economia do conhecimento, que parte dos pressupostos de que a aprendizagem decorre em todos os tempos da vida e em todos os espaços da existência é indissociável da ideia de sociedade de aprendizagem. Popkewitz, Olson e Petersson (2006) mencionam que provavelmente as primeiras referências da sociedade de aprendizagem nasceram da necessidade de reformar os sistemas educacionais, com o objetivo de tornar a sociedade capaz de desenvolver conhecimento, adaptando-se às mudanças geracionais e (re)criando novos focos de dinâmica intelectual. No entanto, e segundo os autores, a noção da sociedade de aprendizagem é um tema cultural persistente, e não apenas instrumental ao serviço do crescimento económico, representando um modo de vida através “the use of reason as a continual process of problem solving in which the individual is linked to the collective good of the society (the community)” (p. 432).

Segundo Gewirtz (2008) existem duas dimensões principais da sociedade da aprendizagem que são ‘aprender a viver’ e ‘viver a aprender’. O termo ‘aprender a viver’ é utilizado para representar todas as formas em que a aprendizagem pode ser instrumentalizada como preparação para a vida, incluindo a educação para o desenvolvimento económico e a

participação cívica em todos os níveis do sistema de educação desde os primeiros anos até ao ensino superior. Relativamente à expressão 'viver a aprender', esta refere-se aos modos pelos quais todos os aspetos da vida são cada vez mais traduzidos em domínios de aprendizagem, incluindo todo o ciclo de vida, a partir do nascimento até à terceira idade, e todos os aspetos do ser, ao nível emocional e espiritual, bem como os componentes cognitivos e morais.

Torna-se cada vez mais evidente que a aprendizagem é um processo que decorre ao longo da vida, e indo muito além dos conhecimentos adquiridos em contexto escolar, tirando partido de um percurso profissional, mas também pessoal e social, em que a riqueza dos contextos torna-se fundamental no processo de formação de um indivíduo.

Durante vários anos foi dada uma grande ênfase às aprendizagens formais, colocando de lado outras potenciais situações de aprendizagem apenas porque se realizavam fora do contexto escolar. Torna-se portanto fundamental, no âmbito do nosso trabalho, compreender os conceitos de experiência e de aprendizagem experiencial na perspectiva das Ciências da Educação.

De modo a construir um conceito de experiência, Pires (2002) refere que Roelens (1989) identificou duas concepções de experiência. Assim, a autora apresenta "a experiência como confrontação a algo de novo para a pessoa, como uma rutura do curso habitual das coisas" (p. 148), e por outro lado, "a experiência já constituída, estabilizada, imobilizada, estruturada como quadro de pensamentos e de ações" (p. 148). A primeira noção é referente aos casos em que o indivíduo é confrontado com uma determinada circunstância acerca da qual não tem uma representação adequada, e o segundo conceito aplica-se quando o adulto consegue determinar um intercâmbio com base nas representações adquiridas anteriormente.

O contexto que envolve o indivíduo é fundamental para compreender a experiência, porque se uma situação decorre de uma forma natural na vida, cabe ao adulto mobilizar os seus saberes já adquiridos seguindo o seu percurso, mas no caso da situação experiencial não existem representações suficientes impedindo a organização da perceção da realidade.

O indivíduo passa por uma experiência se conseguir confrontar a inadequação das suas representações, agindo no sentido de romper com as representações anteriores e colocando-se numa situação em que se torna possível construir um comportamento estruturado devido a ter desenvolvido as competências necessárias à adaptação a uma nova realidade, pressupondo que quando o indivíduo atua face a algo que é novo, é provocada uma mudança como a reorganização estrutural dos seus conhecimentos.

Não se pode considerar as experiências como acontecimentos estanques, isoladas umas das outras, porque uma nova experiência relembra uma outra situação vivida anteriormente, e é esta associação de representações que faz o adulto agir de forma coerente e conceituada.

Josso (2002) afirma que as experiências são formadoras na medida em que, *a priori* ou *a posteriori*, é possível explicitar a aprendizagem em termos de capacidade, de saber-fazer, de saber pensar e de saber situar-se. O reconhecimento dos adquiridos experienciais pode mostrar-se como uma nova concepção dos dispositivos de formação e das modalidades de

aprendizagem. Todavia, a autora considera que esta é uma questão difícil porque “para efetuar este reconhecimento, as metodologias são ainda balbucinantes, não estandardizadas e que os contextos, nos quais um tal reconhecimento se pode efetuar, são extremamente heterogêneos” (p. 179). Menciona ainda que, o reconhecimento dos saberes adquiridos não facilita o processo educativo, torna-o ainda mais complexo, fazendo com que o formador e o aprendente sejam confrontados com “a necessidade de ter em conta a complexidade do ato de aprender e dos processos que o caracterizam” (p. 180).

Torna-se fundamental que o aprendente revele a capacidade de compreender as dinâmicas do seu processo de formação, concedendo aos processos de aprendizagem e de conhecimento uma consistência que reforça a posição do aprendente, a sua coerência e o seu sentido para a aprendizagem.

O aprendente deve compreender quais os pontos em que se mostra resistente às mudanças, quais os recursos que estão à sua disposição, que experiências deve questionar, e as escolhas que já efetuou que são passíveis de reconsiderar. Trata-se portanto de colocar os processos de aprendizagem e do conhecimento em confronto com as aquisições do passado e com as mudanças que se preparam para o futuro.

A formação experiencial, de acordo com Pineau (1989, 1991) mencionado por Pires (2002), é aquela em que a aprendizagem decorre sem a mediação de fatores externos, como por exemplo os formadores, mas de uma forma refletida.

O sujeito da situação surge como um acontecimento, sem intermediário e por vezes, sem interrupção. Pires (2002) cita Pineau (1989) para referir que “num primeiro tempo, a experiência é a rutura desta continuidade; a introdução de uma descontinuidade pelo aparecimento, o acontecimento em direto de uma novidade. Esta novidade não é formadora em si, nem imediatamente” (p. 171), ou seja, torna-se necessário reorganizar a continuidade para que um acontecimento seja formador.

Quando Pineau menciona que a experiência deve ser refletida, é no sentido de transformar o contacto em estado bruto, em conhecimento, e que em situações de rutura, nas quais o indivíduo vive em continuidade com o seu meio. Todavia, quando surge a introdução de novos fatores no seu contexto, o indivíduo reage a uma nova situação, reorganizando os seus procedimentos e encontrando um novo sentido, podendo reforçar as suas defesas face a situações adversas da vida em diversos contextos.

A mais-valia dos saberes experienciais adquiridos pelos adultos relaciona-se de modo imediato com um método que se propõe tornar explícito e convencionado de acordo com as normas sociais, devido à natureza destes saberes. A este propósito, Pires (2007) refere que os sistemas de educação e de formação tem-se movimentado em torno da importância das aprendizagens adquiridas a partir das experiências de vida, por meio de processos de aprendizagem experiencial, e que neste sentido, “a vida é reconhecida como um contexto de aprendizagem e de desenvolvimento de competências, e cada vez mais se valorizam os saberes e as competências adquiridas à margem dos sistemas tradicionais” (p. 8).

Segundo Pires (2007), a aprendizagem experiencial refere-se a “um processo dinâmico de aquisição de saberes e de competências, que não obedece a uma lógica cumulativa e aditiva, mas sim de recomposição – os novos saberes são construídos integrando os já detidos pela pessoa” (p. 10), e amplia-se ao longo da vida utilizando a experiência como o ponto fulcral da aprendizagem constituindo-se “a base para a reflexão, problematização e formação de conceitos, o que contribui para a transformação da pessoa, em termos pessoais e identitários, promovendo a sua emancipação” (p. 10).

Porém, o conceito de experiência e de aprendizagem não têm o mesmo significado, porque para existir aprendizagem, e para que seja formadora, tem de ser fundamentada na experiência, com base na reflexão, reconstrução e consciencialização da experiência, dando abertura à produção de novos saberes resultantes do choque e da metamorfose da experiência.

Para Jarvis (2007) a definição existencial de uma aprendizagem que decorre ao longo da vida baseia-se num “process of transforming experience into knowledge and skills, etc. and resulting in a changed person, one who has grown and developed as a result of the learning” (p. 123). Neste sentido, a aprendizagem é vista como algo precioso ao ser humano, verifica-se que quanto mais o indivíduo aprende, mais útil será para a sociedade. No entanto, a ALV tem como objetivo criar uma cultura de aprendizagem, ou produzir nos indivíduos a perceção da importância da aprendizagem.

A educação, de modo a fazer face às exigências do mercado de trabalho que procura cada vez mais indivíduos com capacidade de adaptação, inovação e competição, não se pode restringir ao espaço escolar, é urgente pensar na continuidade da educação, adquirindo conhecimentos por meio da mobilização de recursos que são disponibilizados.

Segundo Alves (2010) os aprendentes ao longo da vida “caracterizam-se por um tipo de conhecimento que engloba diferentes dimensões desde os saberes de natureza teórica e/ou disciplinar, a capacidades e competências que possibilitam a ação dos sujeitos, bem como os valores, atitudes, crenças e emoções que os caracterizam” (p. 200). Considerar um indivíduo como aprendente ao longo da vida pode tornar-se bastante relevante para o comportamento individual que desenvolve, não apenas em contextos de aprendizagem formal, mas essencialmente na vida em sociedade como um todo.

Em síntese, o sentido de individualidade que se tem procurado desenvolver, coloca nos sujeitos a responsabilidade de se auto aperfeiçoar e seguir um traçado autónomo, preparados para lidar com as incertezas que surgem no decorrer da vida que tem valor em si e por si mesma, conduzindo o indivíduo de um contexto para outro através da ação em direção a uma sociedade em contínua aprendizagem.

Num quadro em que se valoriza as aprendizagens adquiridas ao longo da vida, os sistemas educativos, anteriormente cingidos apenas por políticas nacionais, passam a considerar modelos que ao tomarem uma forma transnacional exigem novas respostas ao nível institucional. A crescente valorização dos saberes adquiridos fora do contexto escolar vem

mostrar uma nova dinâmica pessoal, profissional, social, e principalmente económica, fruto das inegáveis pressões dos mercados na era da globalização, cativando de uma forma crescente os indivíduos a se tornarem parte integrante da transformação decorrente do fenómeno da ALV.

### **Considerações Finais**

A análise das principais políticas educativas europeias leva-nos, de uma forma inevitável, a refletir acerca do seu desenvolvimento, assim como sobre os objetivos e as estratégias que a União Europeia foi delineando ao longo dos anos. Como tal, procurámos apresentar a nossa visão acerca dos documentos que considerámos ser os mais importantes do ponto de vista do crescimento de uma política de ALV. Os documentos conduzem a uma efetiva mudança no modo como a sociedade contemporânea se foi adaptando às políticas transnacionais de apoio à ALV, mas também, na forma como a ALV foi sendo encarada como um fator de valorização pelos indivíduos.

A leitura e interpretação dos documentos emanados pela União Europeia conduziu-nos a uma clarificação de conceitos e de intenções, permitindo a construção de parte do nosso quadro teórico porque permitiu acompanhar as mudanças nas políticas de ALV, e perceber de que forma as mesmas deviam ser adaptadas a cada Estado-Membro. As intenções manifestadas pela União Europeia são o grande motor de mudança no modo como os governantes assistem ao crescimento da relevância que a ALV tem vindo a tomar. As sugestões proferidas lançam para a esfera nacional a noção de que devem ser tomadas medidas de modo a aproximar as populações do conceito de ALV como algo que sempre esteve presente nas suas vidas. No entanto, a grande maioria das pessoas não conferia valor algum às aprendizagens não-formais e informais, valorizando apenas as aprendizagens adquiridas em contexto formal. É nesta vontade de mudar as mentalidades que enquadrámos o nosso estudo, ou seja, a nossa ambição em investigar a perceção sobre as implicações (profissionais, formativas e pessoais) na vida de um adulto que frequentou o Processo de RVCC de Nível Secundário, sendo que este Processo se fundamenta nos princípios orientadores da ALV.

O Processo de RVCC, que iremos analisar no quarto capítulo, fundamenta-se numa base que pode tomar contornos individualistas devido à metodologia em que se sustenta. Todavia, num contexto em que a globalização se tornou resposta para quase todas as questões em educação e formação, a procura de um conceito de cidadão aprendente na era da globalização tornou-se fundamental para que nos fosse possível compreender não apenas a constante evolução do papel do aprendente na sociedade, mas também de que forma as experiências de vida se podem considerar formadoras para o indivíduo. Neste sentido, e no âmbito do nosso trabalho, procurámos explicitar qual a importância da aprendizagem experiencial, assim como, a diferença entre aprendizagem e experiência. Afinal, a experiência por si só não se traduz em aprendizagem, mas se a experiência for acompanhada de reflexão, reconstrução e consciencialização acerca dos experienciados, então pode traduzir-se em aprendizagem. São

destas experiências de vida que o adulto, envolvido em Processo de RVCC, pode ver reconhecidas as suas competências, podendo conduzir a uma certificação.

Assim, consideramos que a educação é, e cada vez mais se torna mais evidente, um projeto para colocar em ação ao nível europeu e nacional. Porém, é urgente que assuma um significado diferente daquele que se tem verificado nas décadas anteriores, porque a necessidade da sociedade contemporânea induz a que o indivíduo esteja predisposto a aprender em todos os aspetos da vida e da sociedade, compreendendo que a ALV e a sociedade de aprendizagem não estão fechadas em instituições, mas que se trata de conceitos conexos que ocupam todas as esferas.

Neste sentido, enquadrámos Portugal como um exemplo seguidor das políticas europeias que subsistem à luz do paradoxo da ALV pois, ao contrário do tempo em que apenas os privilegiados podiam ter acesso ao ensino, transitamos para uma sociedade que possibilita o acesso à escola sendo um dos objetivos o de melhorar a qualidade de vida, em consequência da oportunidade de trabalhar, evitando a exclusão social, caminhando na procura de uma sociedade mais justa.

Em síntese, consideramos que a ALV não se trata de um novo fenómeno ou uma novidade apresentada pela União Europeia. A ALV sempre existiu, subsistindo através dos anos e dependente da importância que os indivíduos e as instituições lhe conferem. No entanto, a União Europeia nas últimas décadas tem mostrado uma abertura diferente relativamente à ALV, instrumentalizando-a a seu favor, conforme a conjuntura em que o mundo atual se encontra. A este respeito, Lima (2010) refere que a ALV “chega a assemelhar-se a um medicamento administrado para tratar os males de que tantos pacientes sofrem; se convenientemente cumprida a posologia, maiores serão as possibilidades de cura do indivíduo” (p. 43). Consideramos que as políticas que suportam a ALV têm sido massificadas, procurando dar resposta ao maior número de indivíduos possível, e que apenas assim se torna possível concretizar o objetivo da educação e formação poderem chegar a todos. Desta forma, Portugal tem aderido de forma notória a estas mudanças, criando programas subsequentes às iniciativas que a União Europeia tem tomado, fazendo suscitar junto da sua população a intenção de prolongar os seus estudos, como nunca se tinha verificado.

No capítulo que se segue temos como objetivo analisar o conceito de competência, que se apresenta como o cerne dos processos de reconhecimento de adquiridos, assim como examinar algumas questões que têm despontado nos últimos anos, que resultam de vários estudos produzidos pela comunidade científica e têm sido alvo de debate por variados investigadores.

### **CAPÍTULO 3 – O CONCEITO DE COMPETÊNCIA**

A formação profissional como processo de aprendizagem contínua tem sido uma aposta nos últimos anos, sendo vista numa perspectiva de enriquecimento da aprendizagem dos adultos, na tentativa de dar resposta a questões de desarticulação profissional e, por vezes torna-se uma solução para os grupos de cidadãos menos favorecidos de uma sociedade, potenciando a possibilidade de entrar no mercado de trabalho.

O nosso objetivo neste capítulo é analisar o conceito de qualificação e competência, assim como considerar algumas ambiguidades que têm surgido ao longo dos anos, fruto dos variados estudos produzidos pela comunidade científica.

Este capítulo encontra-se organizado segundo a seguinte orientação: começamos por explorar o conceito de competência e competência essencial, seguindo os documentos orientadores da União Europeia. Trilhamos este percurso pensando na influência que esta instituição encerra sobre os Estados-Membros, para que em outro capítulo seja possível mostrar de que forma os países pertencentes a este grupo respondem perante as solicitações que lhes vão sendo feitas. Seguidamente, procuramos mostrar de que modo o conceito de competência se pode mostrar como uma noção polissémica e em constante construção, recorrendo à revisão de literatura direcionada para a procura do confronto de posições entre autores, e tentando compreender e explanar as suas questões e conclusões. Por fim, tecemos breves considerações com o objetivo de fazer um ponto de situação sobre a temática aqui explorada.

#### **A Emergência do Conceito de Competência e Competência Essencial nos Documentos Orientadores da União Europeia**

O Conselho Europeu e a CCE (2002) aprovaram um programa de trabalho que apresentava os três objetivos estratégicos: incrementar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e de formação; proporcionar a possibilidade de entrada a todos aos sistemas de educação e de formação; e abrir ao mundo exterior os sistemas de educação e de formação.

O êxito dos objetivos acordados potenciava a cooperação política através do Método Aberto de Coordenação, identificando preocupações e objetivos comuns, e divulgando boas práticas, assentando na intervenção em domínios que se apresentava sob a competência de cada um dos Estados-Membros, como a educação, a formação, o emprego, a juventude, a inclusão e proteção social.

A União Europeia (2002) refere que o método é:

um meio conducente à divulgação das melhores práticas e que favorece uma maior convergência no que respeita aos principais objetivos da EU e referiram que consistiria numa abordagem plenamente descentralizada que recorre a diversas formas de parcerias destinadas a ajudar os estados – membros a desenvolver progressivamente as suas próprias políticas. (p. 142/5)

O Método Aberto de Coordenação é empregado em cada um dos objetivos, mas de forma diferente consoante o objetivo, porque cada um destes sofre a aplicação de instrumentos que



sejam adequados a cada Estado-Membro, considerando a possibilidade de orientar as ações e os recursos de uma forma mais eficaz, e conseguindo monitorizar os progressos com instrumentos quantitativos ou qualitativos.

A organização do documento orientador dos objetivos estratégicos apresenta-se com os seguintes objetivos estratégicos: melhorar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e de formação na União Europeia; facilitar o acesso de todos aos sistemas de educação e de formação; e, abrir ao mundo exterior os sistemas de educação e de formação.

A Comunidade Europeia parte de algumas considerações, entre as quais o objetivo estratégico firmado no Conselho Europeu de Lisboa em 2000, que institui a ambição de tornar a União Europeia na “economia do conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, com a capacidade de assegurar um crescimento económico sustentável, com maior diversidade e qualidade de empregos e maior coesão social” (União Europeia, 2002, p. 142/3). Neste contexto, Perrenoud (2001) vem afirmar que os níveis de conhecimento e de competências são um mecanismo económico e político de grande importância e justifica o uso da expressão mecanismo porque “o capital humano continua sendo um trunfo decisivo para o desenvolvimento e a sobrevivência na concorrência internacional”, e mecanismo político pois “a instrução é uma condição necessária da democracia e da capacidade de construir uma ordem negociada” (p. 5).

Para tal, a União Europeia considerou a criação de um Programa de ALV cujo objetivo geral visava contribuir, por meio da ALV, para “o desenvolvimento da comunidade enquanto sociedade avançada, baseada no conhecimento, caracterizada por um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e uma maior coesão social, assegurando ao mesmo tempo a proteção adequada do ambiente para as gerações futuras” (União Europeia, 2006a, p. 327/48), procurando difundir os intercâmbios, a cooperação e a mobilidade numa relação recíproca nos sistemas de ensino e de formação na Comunidade.

A União Europeia sugeriu que os Estados-Membros incitassem os indivíduos no desenvolvimento de competências essenciais no âmbito de uma estratégia de ALV, definida como “qualquer forma de ensino geral, de educação e formação profissionais, de educação não formal e de aprendizagem informal seguida ao longo da vida, que permita melhorar os conhecimentos, aptidões e competências numa perspectiva pessoal, cívica, social e/ou profissional” (União Europeia, 2006a, p. 327/50), de forma a atingir níveis de literacia universal mais elevados, com o objetivo de assegurar que a educação e a formação iniciais garantam a todos os jovens os meios necessários para desenvolverem as competências essenciais de modo a que fiquem preparados para a idade adulta, e em seguimento da estratégia, que estas competências constituam a base das suas futuras aprendizagens e para a sua vida profissional.

Neste sentido, espera-se que os adultos possuam a capacidade de ampliar e atualizar as competências essenciais ao longo da vida, realçando a importância de centrar a atenção em públicos-alvo que se considerem prioritários no contexto nacional. A União Europeia

recomenda, ainda, que os Estados-Membros desenvolvam infra-estruturas adaptadas para a educação e formação de adultos, de medidas de validação e de avaliação, de procedimentos destinados a garantir a igualdade do acesso à formação ao longo da vida e ao mercado de trabalho, e medidas específicas de apoio para aprendentes que tenham em consideração as diferentes necessidades e competências dos adultos, assim como a coerência na prestação da educação e formação de adultos.

Desta forma, e num momento em que a globalização persiste a lançar novos desafios, a Comissão Europeia colocou em prática o Quadro de Referência Europeu das competências essenciais para a ALV, de modo a auxiliar a co-aprendizagem e o intercâmbio de boas práticas, acompanhando o desenvolvimento dos progressos dos seus Estados-Membros, publicando os avanços alcançados em relatórios elaborados de dois em dois anos no âmbito do programa de trabalho Educação e Formação 2010. Considera-se, assim, que a educação assume uma dupla função, social e económica, competindo-lhe assegurar que os cidadãos europeus alcancem as competências essenciais que lhes permitam adaptar-se em cenários de mudança.

Para dar resposta ao contexto do qual se parte, a União Europeia (2006) publicou os quatro objetivos principais do Quadro de Referência que apresentamos de seguida:

- reconhecer e explicar quais as competências essenciais fundamentais à realização pessoal, à coesão social, à cidadania ativa e à empregabilidade na sociedade do conhecimento;
- auxiliar nas tarefas que se impõem aos Estados-Membros de maneira a garantir que os jovens em final de percurso de formação inicial detenham as competências essenciais como uma base para a aprendizagem futura e destinadas ao início da sua vida profissional.
- facultar aos decisores políticos, aos professores, aos formadores, aos empregadores e aos aprendentes um instrumento de referência europeu disposto a atingir objetivos comuns;
- estabelecer um quadro de ação futura no contexto do programa de trabalho Educação e Formação 2010.

O documento acima referido menciona a distinção entre competências e competências essenciais, mencionando as primeiras como “uma combinação de conhecimentos, aptidões e atitudes adequadas ao contexto” (p. 394/13) e competências essenciais sendo “aquelas que são necessárias a todas as pessoas para a realização e o desenvolvimento pessoais, para exercerem uma cidadania ativa, para a inclusão social e para o emprego” (p. 394/13), referindo ainda que todas as competências essenciais são equitativamente importantes, e que as mesmas se sobrepõem e estão interligadas. Neste sentido, o Quadro de Referência determina oito competências essenciais: comunicação na língua materna; comunicação em línguas estrangeiras; competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia; competência digital; aprender a aprender; competências sociais e cívicas; espírito de iniciativa e espírito empresarial; e, sensibilidade e expressão culturais.

O sistema de ensino e formação profissional procura aproximar-se ao mercado de trabalho para compreender as necessidades dos empregadores, moldando os seus programas e a sua

atuação face às necessidades do momento, podendo mesmo perceber de forma antecipada a carência de competências em determinadas áreas, incutindo nos sujeitos que são eles próprios que tem de sentir a necessidade de adquirir competências, criando hábitos de aprendizagem constante e ao longo da vida. Neste sentido, a CCE (2008) reforça a importância de “reforçar o capital humano e a empregabilidade através da atualização das competências” (p. 3) de modo a relançar a Europa no caminho do crescimento económico, mas não se tratando apenas de atualizar competências, mas sim, “garantir uma melhor correspondência entre a oferta de competências e a procura do mercado de trabalho” (p. 3).

Na sequência da explicitação das competências essenciais que os indivíduos devem possuir numa política de ALV, foram elaborados relatórios intercalares com o objetivo de compreender as evoluções sentidas pelos Estados-Membros e que correspondem a uma das sugestões do Método Aberto de Coordenação; ou seja, a avaliação entre Estados-Membros como forma de aprendizagem, a evolução de cada um, e a necessidade de tomada de decisões e medidas adequadas a cada país.

O sistema de formação de adultos tem dedicado maior atenção aos níveis de literacia, às línguas e à competência digital, tendo também criado programas de visam a aquisição do nível secundário, considerando que “a conjugação destas medidas com a devida orientação e o reconhecimento da aprendizagem formal, não-formal e informal são fatores essenciais para o sucesso” (CCE, 2009, p. 9). Determinadas as preocupações com o público referido, a Comissão considera que os programas que visam elevar a qualificação dos indivíduos ao nível secundário devem abranger todos os adultos, independentemente do seu nível de qualificação ou mesmo idade, incluindo os idosos neste projeto. A CCE (2008) mencionava a importância da atualização de competências não ser encarada como um luxo apenas acessível às pessoas mais qualificadas, mas direcionada para todos, e que,

comparativamente aos adultos com habilitações elevadas, os seus congéneres pouco qualificados são sete vezes menos propensos a participar em ações de aprendizagem ao longo da vida e muito pouco está a ser feito para aumentar e adaptar as competências de uma força de trabalho em envelhecimento. (p. 4)

Em função dos fracos avanços que têm vindo a ser alcançados, verificou-se uma constante procura na identificação dos desafios mais importantes, nomeadamente, em relação à aplicação das competências essenciais e à mudança na educação e formação, dado que vários países elaboraram reformas com base no quadro de competências essenciais. A CCE (2009) determinou que os alunos devem ter conhecimentos mas também aptidões e atitudes pertinentes, e estimular a aprendizagem das competências essenciais transversais como forma de apelar ao sentido criativo e inovador, fundamental para o sucesso profissional e social. As competências necessárias para o prosseguimento da aprendizagem e para a integração no mercado de trabalho devem ser reforçadas, revelando que,

os trabalhadores e as empresas não possuem as competências certas nas áreas certas, o que prejudica a competitividade, (...) a composição de qualificações que emergem das universidades e dos sistemas de formação da EU não se adequa plenamente a uma economia cujo verdadeiro motor é a inovação. (p. 4)

Desta forma, a Comissão apelou a que os sistemas de ensino e formação se tornem mais abertos e flexíveis, estreitando relações entre a escola e o mundo exterior, onde se incluem empresas, instituições sociais, autoridades nacionais e regionais, e que os alunos do ensino superior detenham capacidade de resposta para um mercado de trabalho em transformação, numa perspectiva de ALV. Esta visão baseia-se nas três conclusões que a CCE (2008) apresentou: a primeira conclusão menciona que a médio e a longo prazo irá existir um grande potencial para a criação de emprego na Europa; a segunda, refere que em todas as profissões vai existir um aumento ao nível das aptidões, competências e qualificações; e a terceira conclusão mostra que é urgente assegurar uma maior conformidade entre a oferta e a procura de competências no mercado de trabalho.

É no seguimento destas conclusões que os desafios propostos na comunicação “Novas Competências para Novos Empregos” podem ter resposta na Estratégia Europa 2020, procurando que os indivíduos através da ALV e de um maior estímulo para a mobilidade, adquiram as competências essenciais para a sua inserção no mundo do trabalho, evitando situações de exclusão social e proporcionando uma vivência em cidadania ativa.

### **A Competência: um Conceito Polissémico**

Em sequência do que anteriormente foi referido, parece-nos relevante salientar a afirmação de Pires (2002) na qual menciona que,

a ALV sempre foi uma realidade, sempre fez parte integrante do processo de desenvolvimento do homem, mas nunca foi tão valorizada como no atual contexto da Sociedade do Conhecimento, defensora de que a riqueza da sociedade reside nas competências e nos conhecimentos das pessoas. (p. 72)

A ALV não se mostra como uma consequência da sociedade do nosso tempo, mas cada vez a consideramos mais importante devido às velozes transformações a que os cidadãos estão sujeitos, nomeadamente num mercado de trabalho repleto de dúvidas e incertezas que procura trabalhadores que sejam capazes de se adaptar com sucesso a mudanças estruturais e económicas das organizações. Os indivíduos são cada vez mais incutidos a procurar formação que lhes permita angariar novos conhecimentos, apoiando e fomentando a aquisição de competências que favoreçam a adaptabilidade, a competitividade e a empregabilidade, garantindo a tão desejada polivalência, e a capacidade de lidar com os imprevistos. Segundo Perrenoud (1999):

l'imprévu est toujours relatif à un sujet concret et à des processus cognitifs à la fois situés dans un contexte d'action, des rapports sociaux, une cadre matériel et limités par les savoirs et savoir – faire de l'opérateur, les informations dont il dispose et les conditions matérielles et psychosociologiques dans lesquelles il réfléchit et agit. (p. 123)

A formação inicial caracteriza-se por ser um ponto de partida para a iniciação de uma actividade profissional, enquanto a formação contínua mostra-se uma ferramenta adequada para que o indivíduo proceda a uma atualização dos conhecimentos adquiridos, ou mesmo ser conduzido a uma reconversão profissional. Esta visão pressupõe que os indivíduos mobilizem os saberes adquiridos em situações de trabalho de forma ininterrupta, na formação mas

também em novas situações de trabalho. Canário (2008) refere-se a este processo como “uma relação de adequação entre a formação e a situação de trabalho” que origina “uma relação de reutilização, em novas situações, dos saberes anteriormente adquiridos” (p. 42). Segundo o autor, surgem os conceitos de trajetória profissional e de percurso de formação, colocando a ênfase da formação no adulto, que passa a ser o ponto de referência central em todo o processo de formação, procurando compreender quais as suas necessidades; mas, para além dessa presunção, não adaptar o adulto ao processo formativo mas, procurar que seja o indivíduo o autor do seu próprio percurso. Como tal, Canário (2008) cita Bogard (1991, p. 41) para afirmar que “o princípio é o de fazer do adulto não um cliente, mas o co-produtor da sua formação (...). Em vez de procurar vender um produto pré-confecionado, torna-se necessário co-produzi-lo com o seu consumidor” (p. 43).

Com o mercado laboral em constante mudança, um determinado trabalho destinava-se a trabalhadores qualificados - trabalhadores especializados pelo sistema formal - e, nos dias de hoje, as empresas procuram que seja o trabalhador a qualificar-se através da aquisição de competências transversais. O conceito de qualificação estava dirigido à qualificação formal para o mercado de trabalho e, no entanto, foi direccionado a dar resposta às necessidades empresariais, como a flexibilidade, a adaptação e a inovação. De forma a dar resposta a este tipo de necessidades, a educação e a formação profissional desenvolvem a aquisição de capacidades que permitem ao adulto a inserção num mercado de trabalho em constante mudança.

No entanto, para ocorrer uma situação de aprendizagem num pressuposto colectivo podem surgir dificuldades em adaptar a formação inicial ao contexto de trabalho, e para a resolução das disparidades reveladas é possível recorrer a formação contínua. É nesta disparidade que Canário se baseia para distinguir os conceitos de qualificação e de competência. Canário (2008) cita Lise Demailly (1987, p. 61) para afirmar que:

a qualificação é um termo que remete para o universo dos títulos, diplomas, graus e certificados que atestam a capacidade de alguém para desempenhar funções determinadas, em função do seu sucesso num percurso formativo formal. Em contrapartida, a competência refere-se a *um não sei quê* através do qual a qualificação se torna eficiente e se atualiza numa situação de trabalho. (p. 46)

As competências são elementos pessoais, construções que cada indivíduo possui e trabalha de maneira a fazer face a casos, tomar decisões e exercer ações, e “les compétences ne doivent jamais être confondues avec le résultat de l'action bien que ce résultat soit le meilleur indicateur de la maîtrise des compétences considérées (Aubret & Gilbert, 2003, p. 23). Porém não se devem reduzir as competências como sendo uma matéria individual e, como tal, Le Boterf (2005) menciona que existem duas dimensões, a individual e a coletiva, que considera serem indissociáveis. O autor refere que para atuar com competência, um indivíduo tem de conseguir combinar e mobilizar os seus recursos, mas também os recursos do seu meio ambiente, como redes profissionais e manuais de procedimentos. Deste modo, e de acordo com Lévy-Leboyer (2003), as competências são diferentes das características pessoais, “non seulement par leur complexité, mais également parce qu'elles exigent une expérience directe

pour être développées et parce qu'elles ne peuvent être évaluées que par l'exercice direct de la tâche ou de la mission concernée" (p. 37). Neste sentido, salientamos que uma resposta competente para a ação precisa de ser uma resposta em rede e não somente uma resposta individual, já que "agir com competência supõe (...) interagir com outrem" (Le Boterf, 2005, p. 23).

A competência como resultante de uma construção e de um vínculo pessoal, não se traduz na expectativa de que o sujeito assuma um papel de exclusividade da gênese de uma ação competente. O produto de uma ação competente mostra o resultado de uma responsabilidade compartilhada entre o indivíduo e o contexto de trabalho e considera-se como a consequência de "um saber agir, de um querer agir e de um poder agir" (Le Boterf, 2005, p. 24), mas que "a motivação e o contexto são tão importantes como a disposição para saber agir" (Le Boterf, 2005, p. 24). As situações de trabalho são potenciadoras da necessidade do sujeito de recorrer a normas e regras do plano profissional a que dizem respeito, de modo a erigir o seu modo de atuação e de agir perante as situações em constante mutação. Todavia, no mercado de trabalho este tipo de situações são cada vez mais recorrentes e, nesse sentido, Le Boterf (1998) afirma que "mais la compétence réelle peut être l'improvisation. C'est le savoir agir et réagir face à l'événement, à l'imprévu, à l'inédit. C'est ce qui est de plus en plus demandé au professionnel (p. 145). A acumulação de experiências cria, no grupo de trabalho, normas profissionais, dando como assente o que é consentido ou não, o que pode fazer sentido, ou não, para a realização profissional dos trabalhadores.

O conceito de competência, que assumimos como polissêmico, é uma noção que se apresenta sob a forma de diversas interpretações como a menção de Canário (2008) citando Reinbold et Breillot (1993, p. 15) que definem competência como "saber encontrar e pôr em prática eficazmente as respostas apropriadas ao contexto na realização de um projeto" (p. 47). No entanto, Pires (2002) refere que o conceito de competência é "(...) uma construção social, que se reveste de significados cultural e socialmente construídos. Apesar da inexistência de consenso, a utilização deste conceito tem vindo a ganhar espaço em diferentes domínios – entre os quais o educativo" (p. 225). Ainda segundo Fleury e Fleury (2001), o conceito de competência é idealizado como "conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que justificam um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas" (p. 185), ou seja, a competência é compreendida como a existência de um conjunto de recursos que estão em posse do indivíduo.

Le Boterf (1998) determina a competência como um saber mobilizar, e não apenas um saber fazer, porque apela ao mobilizar de operações do foro cognitivo intrincado, de modo a alcançar determinados resultados. O conceito mais amplo de competência faz menção a um conjunto de conhecimentos, de capacidades para a ação e de comportamentos planeados em dada circunstância, com vista a um produto. Neste sentido, Pacheco (2011) menciona que o conhecimento "é definido como um conjunto de competências que revela operacionalidade e que é inerente a um determinado sujeito" (p. 66), e que a competência manifesta-se "pela

execução de uma tarefa e está relacionada com a resolução de problemas e, por conseguinte, com a concepção construtivista de aprendizagem” (p. 66). Ou seja, o conhecimento deixa de se mostrar apenas como um acumular de saberes, mas sim, como um processo em transformação, enquanto a competência compreende vários saberes, empregados num conjunto de situações e dirigidos a intuítos pré-estabelecidos. Desta forma, o objetivo e a competência são meios para consubstanciar os conhecimentos em prol da ação, tornando-se evidente a colaboração que os dois conceitos podem envidar numa lógica do conhecimento e passando para uma lógica do saber-fazer.

Para Zarifian (1994), o conceito de competência investe na mobilização e na subjetividade do indivíduo face a uma responsabilização das atitudes no local de trabalho, sendo de extrema importância o reconhecimento que a empresa tem, não só das capacidades do trabalhador, mas também a estrutura cognitiva subjacente a cada um.

Como referimos anteriormente, a problemática que envolve o conceito de competência não é nova. Consideramos que é um conceito em próspera evolução, marcada pelas iniciativas europeias e acompanhada pelos Estados-Membros. Um dos sustentos fundamentais é a dinâmica imposta pelo mercado de trabalho que procura cada vez mais trabalhadores que mostrem a capacidade de mobilizar os seus saberes face a novas situações, marcadas pelo imprevisto, pelo risco e pela necessidade de inovar.

A este respeito, Parente (2003) menciona que não se deve utilizar o conceito de competência no singular, mas sim no plural, de modo a fazer uma utilização mais rigorosa do conceito. A autora refere que as competências são “o resultado da relação estabelecida entre as práticas e as capacidades cognitivas dos sujeitos (vertente cognitiva) e o seu reconhecimento (vertente diferenciadora) numa dada situação de trabalho, determinada por condicionalismos de ordem organizacional e gestionária” (p. 302), afirmando que a competência assume os mesmos significados que o profissionalismo e o envolvimento que cada trabalhador imprime e desenvolve na empresa, assim como o seu reconhecimento. Assim sendo, as competências consistem na possibilidade de conseguir combinar e usar os recursos que têm origem e que se desenvolvem vindos do interior, e os recursos que crescem e incrementam para o exterior, materializando-se em saberes em ação. O reconhecimento das competências pelos seus pares é fundamental, porque pode revelar e promover o potencial de cada um, nomeadamente ao nível da reflexão individual e coletiva sobre as ações desenvolvidas em contexto profissional.

Num mundo competitivo, e não apenas ao nível empresarial, os indivíduos competentes são aqueles que sobressaem e não são apenas os mais qualificados, mas sim, os que mostram maior capacidade para mobilizar os seus saberes com o objetivo de executar uma tarefa de modo eficiente. As competências que um indivíduo detém levam a supor que existem qualificações que funcionam como uma base de conhecimento proveniente de uma experiência de formação do foro formal ou profissional, mas vão mais além destas aptidões porque remetem para a mobilização dos mais variados recursos pessoais naturais e os que são adquiridos ao longo da vida.

No entanto, torna-se fundamental que as bases do ensino estejam direcionadas para os saberes, mas mais especificamente para os saberes em ação, para o saber agir com competência, de modo a formar profissionais capazes de lidar com o imprevisto, e que as suas aprendizagens sirvam para fomentar as aprendizagens dos outros, criando assim uma rede de informação e conhecimento que sustenta um sector ou mesmo uma empresa. Consideramos que a aprendizagem vista nestes termos se torna uma espiral de conhecimentos em que saber mobilizar os saberes se torna a chave mestra para a inovação e empreendedorismo.

Cada vez mais se torna evidente que as competências se tornaram um fator de competitividade, e que são o alvo do interesse dos trabalhadores mas também dos empregadores. Estes devem mostrar maior reconhecimento pelos trabalhadores que conseguem mobilizar os seus saberes, mas também incentivar todos os outros para uma mudança de atitude, numa espécie de auto-reflexão acerca das capacidades, habilidades e aptidões mostradas e num esforço colectivo empresarial de tentar que todos se sintam integrados e com consciência da importância que está na base de um esforço que consiste em mudar as atitudes e a forma de estar em situações de trabalho.

Segundo Le Boterf (1998, 2005, 2006), o indivíduo que defronta um problema deve construir um esquema cognitivo próprio, combinando os vários recursos disponíveis de modo a resolver o problema. Parente (2003) refere que Zarifian (1988) mostra um entendimento diferente pois recusa o conceito de competência enquanto saber combinar, concebendo-a como uma atitude social, uma postura de compromisso assumida pelos indivíduos face às situações profissionais, da qual decorre a forma como mobilizam e combinam os seus saberes.

Sendo o mundo do trabalho focado nesta investigação, considera-se fundamental a definição da competência profissional que, segundo Zarifian (2002), é a “capacidade individual do cidadão trabalhador para articular, mobilizar e colocar em ação valores, habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para o desempenho eficiente e eficaz de actividades requeridas pela natureza do trabalho e pelo desenvolvimento tecnológico” (p. 14). O autor assume a importância de esclarecer que a relação entre uma organização e os seus trabalhadores não passa pela troca das suas competências pelo salário, mas sim, pelos resultados que as suas competências trazem para a instituição. Assim, o que está em jogo é o resultado ao nível económico que as competências demonstradas transportam para a empresa, e não o modo como essas mesmas competências são mobilizadas e desenvolvidas. Neste sentido, consideramos que este modelo é redutor na medida em que observamos a importância de o indivíduo compreender como desenvolve e mobiliza as suas competências de modo que se torne possível aplicar os seus saberes em outras situações imprevistas e, assim, dar uma resposta eficiente em diferentes contextos com sucesso, podendo aumentar os níveis de confiança dos seus superiores, mas também no colectivo em que se insere.

A qualificação é e sempre foi um ato social, mas as competências que o indivíduo detém nem sempre são valorizadas da mesma forma. Deste modo, coloca-se a questão da posse e mobilização de saberes relacionados com a actividade profissional. Estas competências em ação podem ser valorizadas pela entidade patronal do mesmo modo que é valorizada a



qualificação? De acordo com Le Boterf (2008), as competências não devem ser vistas como uma soma, pois considerar as competências como um acumular de recursos não implica que os profissionais os saibam combinar e mobilizar nas suas actividades. No entanto, um profissional em contexto laboral aplica recursos que foram adquiridos em outros contextos, que podem até não advir de qualquer experiência profissional, mas sim, por exemplo, de um contexto privado, e estes por norma não são lembrados pela entidade empregadora. Mas, na verdade, não estaremos a diferenciar aquilo que não tem diferença? Existirá uma forma de separar recursos que são úteis a uma actividade profissional, de outros que aparentemente não se revelam em actividades concretas?

Pensamos que o adulto ao mobilizar os seus saberes, não o faz de uma forma estanque, os conhecimentos estão interligados, fazendo parte de um esquema mental de trabalho que não consideramos possível dissociar. Consideremos uma linha de montagem, se um indivíduo mobiliza os seus conhecimentos para verificar os níveis de qualidade de uma viatura, que passa pela verificação de vários pontos de controlo, não saberá este mesmo indivíduo resolver algumas imperfeições que verifica durante a sua actividade? Desta forma, o indivíduo pode mobilizar os recursos adquiridos em outros contextos e, assim, verificamos que a competência e o modo como se transfere não é posse da instituição, mas também nem sempre é do indivíduo, mas sim do contexto no qual se move e nas circunstâncias em que se depara.

No nosso ponto de vista, é essencial distinguir a competência exigida da competência real, e tentar aclarar o porquê da confusão criada em torno de dois conceitos. Essa confusão parece advir do facto de a competência ser invisível e por isso ser complicado explicá-la; mas também seria importante tornar mais nítido o que as distingue. Le Boterf (2005) considera que a competência exigida em contexto profissional é “um saber fazer em situação de trabalho, quer como um saber agir em situações de trabalho” (p. 31), e é exposta em modo a dirigir-se a objetivos, incumbências, necessidades profissionais, mas também apresenta estados e dificuldades de aplicação nas tarefas. As iniciativas tomadas, mais ou menos complexas, consistem em objetivos a alcançar em certas circunstâncias e, para serem concretizados, é necessário colocar em prática um conjunto de recursos, como as qualidades, as habilidades e os conhecimentos. A competência real torna-se alvo de interesse por parte das empresas e instituições pelas suas necessidades de responder a um mercado cada vez mais competitivo e flexível. Segundo Le Boterf (2005), a competência real “constrói-se em função da história, das experiências e das aquisições de cada um, mas também em função das orientações que provêm da cultura profissional do meio a que pertence” (p. 44), realçando a singularidade da competência real, em que cada indivíduo tem o seu modo de agir, a fim de executar a tarefa com competência, em que:

esta resposta organizada é específica de cada indivíduo. Ela é singular. Não há uma única resposta competente para um imperativo profissional; não há só uma única maneira de resolver um problema com competência. (...) É esta singularidade e esta estabilidade no tempo que garantirão a resposta competente. Esta não pode ser uma resposta efémera. (p. 45)

No entanto, e de acordo com as exigências a que o mundo nos submete, a competência real também se pode apresentar sem preparação, de improviso, em que é necessário saber agir

face ao desconhecido. Todavia, é urgente que o indivíduo adquira treino, experiência e conhecimentos para que o imprevisto aplicado na actividade profissional possa decorrer com sucesso.

Le Boterf (2005) afirma que as competências podem ser uma consequência de três condições:

o saber agir que supõe saber combinar e mobilizar recursos pertinentes (conhecimento, saber fazer, redes...); o querer agir que se refere à motivação pessoal do indivíduo e ao contexto mais ou menos estimulante no qual ele intervém; o poder agir que remete para a existência de um contexto, de uma organização do trabalho, de escolha da forma de gestão, de condições sociais que tornem possível e legítimo que o indivíduo assuma responsabilidades e corra riscos. (p. 28)

Embora as empresas apresentem predisposição para transpor de uma tendência maioritariamente tayloriana para uma organização de prescrição aberta, em que ser competente afigura-se como saber o que fazer e quando fazer, o mesmo não significa que o trabalho em que apenas seja importante o saber fazer seja banido de uma empresa. Podem coexistir as duas tendências em função das necessidades que surgem advindas das mudanças e da própria estrutura empresarial. Um mesmo funcionário pode desempenhar funções em linha de produção em que apenas precise de saber fazer, e em que não surgem momentos de reflexão, a necessidade de resolver problemas e de assumir responsabilidade perante os riscos das suas decisões. Este mesmo assalariado também pode trabalhar em um outro sector da mesma organização em que lhe sejam exigidos estes últimos critérios que referimos, a par das novas exigências de mercado como a inovação e a criatividade, resolvendo questões que lhe são completamente novas e que representam um salto na sua formação, mas também para o colectivo a que pertence, através da partilha de experiências, criando novas perspectivas, formas de trabalhar e potenciando o sector empresarial.

Todavia, não podemos considerar satisfatório a evidência de que o indivíduo detém as competências, mas sim de que forma é capaz de as mobilizar e de as relacionar em diferentes contextos, desenvolvendo e mostrando que sabe qual o comportamento que origina o saber agir. Le Boterf (2006) considera existirem modelos que não compreendem o significado de competência como uma “súmula de saberes, de saber fazer, e de saber estar são insuficientes, até inoperativos, para responder a uma exigência de confiança: valorizam as condições necessárias, mas que se revelam insuficientes” (p. 61), dado que possuir recursos não significa a relevância ou a eficiência no modo de proceder.

Torna-se, então, necessário que o trabalhador consiga construir e adaptar os seus recursos para agir num determinado sentido, montando a sua própria metodologia de trabalho para dar resposta a situações singulares, ajustando o seu modo de agir às diferentes actividades que surgem no decorrer da sua carreira profissional.

Um indivíduo para ser considerado competente deve conseguir compreender o porquê e como age na realização das suas ações, porque o saber fazer ou a própria actividade em si nem sempre significa que exista a manifestação da existência de uma competência. Podemos cair no erro de confundir a competência com a actividade. Uma competência pode caminhar no sentido da realização de uma actividade, mas o contrário pode não ser verdadeiro, dado que o adulto pode realizar uma actividade sem mobilizar saberes, ou conhecimentos adquiridos, ou

nem adaptar os seus recursos a uma nova situação. Pode fazê-lo, por exemplo, com recurso ao método de tentativa e erro, sem realmente perceber a ação realizada e nem beneficiar no ganho de novas ferramentas para lidar com o mercado de trabalho.

Segundo Le Boterf (2005), “ser competente é cada vez mais ser capaz de gerir situações complexas e instáveis” (p. 18) e, como tal, as empresas mostram preocupação com as competências dos seus funcionários, nem que seja por questões económicas. Para o autor, torna-se assim fundamental dar um novo impulso ao conceito de competência, pois conclui que existe “um desfazamento importante entre desafios fortes e uma noção fraca” (p. 18), com base na noção de “uma soma de saberes, de saber fazer e de saber ser” (p. 19). O autor menciona o conceito de competência como um camaleão conceptual, referindo ainda que a noção de competência pertence à muito tempo na linguagem corrente e que o seu uso é habitual, sem aumentar a intensidade de possíveis questões técnicas graves; todavia é “uma das dificuldades encontradas com o conceito de competência: a de ser igualmente uma noção familiar. O risco de mal entendido é permanente” (p. 8).

A respeito do exercício da partilha de reflexões, Le Boterf (2005) enuncia o conceito de reflexividade como uma forma de alcançar “distanciamento em relação às nossas práticas profissionais, de modo a explicitar a forma como se atuou para modelar e para fazer evoluir os seus esquemas operatórios no sentido de os poder transferir ou transpor para novas situações” (p. 48). A aprendizagem experimental tem como um dos seus alicerces a reflexividade, em que o início do percurso é marcado pelo momento em que a experiência é vivenciada, é o momento em que o indivíduo se coloca em ação, agir de modo a defrontar os factos, resolvendo as ocorrências inesperadas. Nesta ocasião, o indivíduo está perante uma situação de aprendizagem, porém pode não aprender ou aprender muito pouco dependendo das práticas rotineiras dos seus hábitos de trabalho. Após a experiência vivida, o indivíduo ao distanciar-se pode narrar os factos ocorridos não de uma forma descritiva, mas sim de modo que os acontecimentos façam sentido. Desta forma pode indicar qual o percurso efetuado, os factos, os atores, identificando as etapas e momentos-chave, e permitir que seja possível deixar esquemas fixos e estagnados e conduzir um percurso que caminhe para a delineação de cenários, que favorecem a criatividade, inovação e sentido de responsabilidade para enfrentar as situações de risco.

O indivíduo, ao narrar os factos, passa a dar sentido aos modos de procedimento, aceitando-os como compreendidos, e a distanciação é um momento em que “o sujeito passa do ‘eu faço, eu ajo’ para o ‘eu conto como consegui fazer e agir’” (Le Boterf, 2005, p. 50), em que “a ação de contar não pode ser confundida com um simples reflexo” (Le Boterf, 2005, p. 50). A reprodução da ação não é precisamente análoga à ação, trata-se sim de uma nova interpretação do que a ação deve representar. Neste momento, o mais importante já não é descrever mas sim explicar, com base em práticas profissionais e construir modelos cognitivos que permitam a compreensão dos desafios encontrados. Segundo Le Boterf (2005), o momento da transferência ou transposição para novas situações, em que a recontextualização assume um papel fundamental, em que a partir dos conceitos e das teorias das ações procura confrontá-los

com a realidade e reproduzir o pensamento ao serviço de novos contextos nos quais o indivíduo intervém.

Segundo esta ordem de ideias, podem ocorrer duas situações. O aparecimento de novas circunstâncias completamente diferentes das anteriores, em que o indivíduo tem de alterar o esquema operatório pelo qual se rege, apelando a nova informação sobre o novo contexto em que se insere, existindo “não apenas transferência mas transposição” (Le Boterf, 2005, p. 53). Uma vez que a função na qual se pratica é um trabalho que implica a reconstrução de esquemas e de conhecimentos, em que existe o questionamento constante acerca das práticas, e a “reconstrução exige uma desconstrução das representações ou das concepções que o sujeito tinha adquirido” (Le Boterf, 2005, p. 53), encontra-se a viabilidade deste processo quando o indivíduo compreende qual o sentido da aprendizagem e revela interesse pela mesma. Todavia, a nova situação proposta pode não diferir muito das anteriores, e daí ocorre apenas uma simples transferência de acordo com a nova situação que mostra o mesmo género de modelo.

A segunda situação, o processo de transferência de competências, não se pode considerar como um procedimento em que o indivíduo transporta as suas competências como se de um objeto se tratasse, mas sim compreender que uma competência profissional, por exemplo, não é dissociável do seu campo de aplicação. Le Boterf (2005) considera mesmo que o campo de aplicação faz parte da competência, e que:

fora do seu perímetro constitutivo, uma competência não possui em si uma qualidade intrínseca que permitiria qualificá-la de transferível (...). A transferabilidade não deve ser procurada nas competências (...) mas na sua faculdade de estabelecer laços, de entrelaçar fios, de construir conexões entre duas situações. (p. 57)

A noção de transferência, nas palavras de Perrenoud (2004), é um modo de apelar aos saberes transferíveis, que fazem parte do indivíduo como se este os pudesse transportar ao longo de uma vida, afirmando que “de mieux en mieux que la connaissance est le produit d’une construction jamais achevée, toujours susceptible d’être remaniée, qu’elle en général fortement dépendante du «contexte» dans lequel elle se construit et enfin qu’elle est incorporée au sujet” (p. 49). O conhecimento não se trata de um género que podemos transportar, e que se consiga separar da sua fonte de criação, mas sim, que se pode aplicar e disponibilizar a outros indivíduos, favorecendo a circulação de saberes e estimulando o seu desenvolvimento junto dos outros.

Relativamente à questão da transferência, Wittorski (1998) considera que a competência é sempre uma produção única dentro de uma situação particular, e como tal, o que se transfere não é da ordem da competência, mas sim da capacidade, que é descontextualizada. Portanto, o que deve ser transferido para outros contextos são as capacidades, e o que designamos por transferência de competências, é o processo de desenvolvimento de competências em si.

A transferabilidade apenas existe quando o indivíduo compreende que um dado momento é essencial para reutilizar uma aprendizagem adquirida anteriormente transpondo-a para um novo contexto. A possibilidade de transferência é originada possivelmente por meio de um

esforço de ponderação baseando-se numa experimentação em contexto próprio, concedendo ao indivíduo a capacidade de resolver problemas em contextos diferentes. Assim sendo, a transferência reside na reestruturação do contexto de um acontecimento, neste caso de uma aprendizagem levada a efeito numa conjuntura característica, conduzindo a uma nova aprendizagem. Desta forma, uma aprendizagem não é uma transferência, mas uma transferência é uma aprendizagem, porque o indivíduo realiza um encadeamento lógico de pensamentos baseando-se em aprendizagens anteriores, e gera uma nova organização em torno da questão a ser resolvida.

A formação, como contexto favorável para as situações de aquisição de conhecimentos, em que os formandos “(...) passaram a ser um elemento essencial e central de toda a formação. Não se aprende sem se ser ativo, sem se meterem as mãos à obra” (Lévy-Leboyer, 2000, p. 19), deve desempenhar um papel potenciador para a criação de um distanciamento do indivíduo perante as questões que se propõe resolver, promovendo a sua autonomia para que consiga soltar-se de um possível contexto fechado de aprendizagem. Para tal, Le Boterf (2005) afirma que a formação pode incrementar a aptidão para a transferência, desde que seja construída e adequada, de modo que seja exequível inserir o cuidado e o ponto de vista da importância do processo de transferência nos instantes iniciais da aprendizagem. O indivíduo deve aprender em contextos próprios, mas compreender que tem de descontextualizar para conseguir ganhar autonomia e conseguir resolver os problemas que surgem com o apoio da transferência das aprendizagens adquiridas para contextos díspares dos iniciais. Ao mesmo tempo, deve a formação incutir aos seus aprendentes a iniciativa para o estabelecimento de pontes entre a aprendizagem e o contexto da vida real em que podem ser aplicadas, mas também intensificar a criação de situações que potenciam as transferências, propagando a noção de que é necessário contextualizar para mais tarde recontextualizar.

Relativamente ao contexto escolar, segundo Perrenoud (2004), o desejo de verificar que os conhecimentos adquiridos são úteis em outros contextos, é indissociável do desejo que se sente em verificar que a escola é uma preparação para a vida no seu sentido mais lato. Mas, de certa forma, nem sempre se verifica que estas aprendizagens sejam transferíveis, porque os programas previstos contêm objetivos a atingir que nem sempre se verificam. Todavia também se constata que durante a vida escolar de qualquer aluno este aprende conceitos que mais tarde pode não os utilizar, ou seja, não mostra capacidade de mobilizar os conhecimentos adquiridos, e quem sabe podem deixar de fazer parte das memórias dos aprendentes.

Todavia, consideramos que a escola, ao aplicar os seus programas, procura que os alunos desenvolvam conhecimentos que numa primeira fase podem estar descontextualizados, que apenas ficam guardados na memória de alguns, porém esses saberes podem ser mobilizados em qualquer altura, nomeadamente em situações no exterior da esfera escolar. No entanto, existem conhecimentos que estão contextualizados e são acionados em determinado momento por uma exigência exterior, a necessidade de resolução de um problema que se considera imprevisto, fora daquilo que é habitual e expectável.

Mas, e em relação à escola e às prioridades e necessidades de cada país, também se pode sublinhar a importância que a escola confere à transferência de conhecimentos, sendo este um ponto-chave do desenvolvimento e mobilização de competências. Cabe a nós questionarmos acerca do papel desta instituição, e talvez da sua capacidade em criar nos seus alunos a vontade de indagar, compreender, construir e mobilizar os seus conhecimentos, aplicando-os em outras matérias, podendo assim cativar de um modo diferente o seu público e quiçá transformar a escola num espaço de aprendizagem transferível, em que as disciplinas não são tomadas como blocos estanques, mas podendo mostrar que existem pontes entre os vários programas definidos em cada país. Pensamos que uma escola que assuma uma postura integradora e transferível dos vários conceitos, pode transformar os seus alunos em trabalhadores com maior preparação para um mundo de trabalho em que se verifica alterações cada vez mais bruscas, e também por isso, um mercado mais exigente em que apenas aqueles que mostram a capacidade de mobilizar os seus conhecimentos, recursos, habilidades podem vingar e singrar na sua vida ativa.

De acordo com todas as perspectivas e conceitos de competência salientamos Pereda e Berrocal (1999, 2001) citados por Talavera e Pérez-González (2007), quando afirmam que uma pessoa que mostre competência perante uma actividade proposta deve ter:

conhecimentos conceptuais (saber), processuais (saber fazer) e de atitude (saber ser/estar), mas deverá também, em primeiro lugar, estar motivada para atuar (querer fazer) e, em segundo lugar, poder contar com características pessoais (capacidades cognitivas, inteligência emocional e traços de personalidade) e do ambiente que sejam minimamente concordantes ou favoráveis para a atuação que se pretende levar a cabo (poder fazer). (p. 93)

Esta leitura do que se considera um indivíduo com competência é a que mais se aproxima dos requisitos exigidos nos documentos emanados pela União Europeia, e aquela que nos parece reunir maior consenso dentro da revisão de literatura efetuada, porque apela à motivação do adulto para agir, considera as suas características pessoais e a forma como pode mobilizar os recursos durante uma vivência.

Desta forma, um indivíduo com experiência em variadas situações pode ter a oportunidade de treinar todos os seus recursos, facilitando a transferência das suas competências face a novas situações. Mas também as competências-chave, tão preconizadas pela União Europeia, são consideradas por Talavera e Pérez-González (2007) como as “competências genéricas que merecem um reconhecimento especial pela sua destacada importância e aplicabilidade aos diversos domínios da vida humana” (p. 95).

Em síntese, o interesse cada vez mais crescente da sociedade do conhecimento como princípio fundamental do progresso e da competitividade tem-se mostrado um agente que subleva o interesse nas políticas educativas, assim como, a dinamização de meios dirigidos a uma estratégia de ALV. Um dos seus expoentes é o reconhecimento e validação de competências adquiridas em situações não-formais e informais de aprendizagem, revelando uma transformação no paradigma educacional marcado por uma escola formadora e transmissora de informação, para o despontar de indivíduos que procuram a aprendizagem de uma forma individualista, ou seja, existe uma passagem que comporta uma transformação

progressiva de um conjunto de princípios educativos que procura a transmissão de conhecimentos para uma metodologia fundada na aquisição de competências.

No entanto, não se pode falar de competência se o indivíduo não for capaz de compreender as condições intrínsecas do contexto em que se insere, porque apenas reagindo de forma positiva a este estímulo se torna possível escolher as melhores estratégias de modo a conduzir aos melhores resultados. Neste sentido, Pires (2010) refere que embora o conceito de competência ainda se encontre em construção “as competências são saberes, uma integração de saberes que se mobilizam na ação. São contextualizados e finalizados” (p. 11), ou seja, a mobilização de determinada competência num contexto, trata-se de uma ação, mas fundamentalmente, de uma construção. São saberes estratégicos, não uniformes, desenvolvendo-se conforme as condições inerentes à profissão do indivíduo. É a partir da procura pela inovação, adaptação e empreendedorismo que o indivíduo se insere no mercado de trabalho.

### **Considerações Finais**

Nos movimentos evolutivos nos anos 80, torna-se notório que conceitos como o saber, o saber-fazer e a competência surgem de uma forma crescente no seio das políticas educativas europeias, esperando que o indivíduo demonstre capacidade de adaptação a novas situações, e solucionar questões inesperadas quer em contexto profissional, quer pessoal ou social.

Em contexto profissional, mas também nos mais variados contextos sociais, concorrem no aparecimento de novos discursos, sobretudo na transição do conceito de qualificação para a noção de competência, constatando-se que já não é suficiente ser detentor de determinada qualificação de forma a acautelar um posto de trabalho. O que é realmente importante “é ser competente”, passando esta situação a ser observada como um modo de responsabilizar o indivíduo pela sua própria empregabilidade.

Não se tenta aqui afirmar que os diplomas são irrelevantes, ou seja, o saber-ter não deixa de assumir a sua função e o seu peso na sociedade, mas sim, visualizar a outra face da formação do indivíduo e compreender a importância do saber-ser profissional e o desenvolvimento das suas ações. Deste modo, tem-se procurado um “saber contextualizado, descartável e permanentemente atualizável e substituível através de sistemas de formação contínua, comandado por uma lógica de mercado” (Silva, 2008, p. 5), que determinam os modos de seleção em função dos conhecimentos dos indivíduos. Estes saberes caracterizam-se pelo facto de serem construídos, por vezes de modo intuitivo, tornando-se momentos de aprendizagens relevantes e significativas proporcionadas pelas vivências em contextos não-formais ou informais, e de modo não intencional.

A competência “aprender a aprender” torna o indivíduo co-autor da sua própria aprendizagem, assumindo o papel central da aprendizagem experiencial, a partir da sua capacidade de reflexão sobre as decisões e ações a desenvolver, produzindo e mobilizando os seus saberes, tirando o melhor partido das circunstâncias e dos meios que estão à sua disposição. As situações profissionais que o indivíduo defronta tornaram-se cada vez mais complexas e

espera-se que os trabalhadores mostrem autonomia, polivalência e destreza no desenvolvimento das suas actividades; e que, em confronto com a diversidade do meio sejam capazes de criar, descobrir, reconstruir e tomar decisões, no sentido de inovar e agir em conformidade com as necessidades atuais. É ponto assente que as actividades já não se desenvolvem de uma forma linear, sem que a noção de imprevisto seja uma constante, dado que uma das chaves para a construção da competência é a capacidade de mobilizar saberes na complexidade das tarefas.

Tem-se tornado cada vez mais evidente que todos nós aprendemos durante toda a vida, desde os primeiros passos até ao momento da pós-reforma, através de novas experiências, adquirindo novos saberes e novas competências, por vezes de modo inconsciente, apelando aos sentidos mais inatos da luta pela sobrevivência, enquanto seres humanos, no contexto social em que nos inserimos. Segundo Alheit (1999), o conceito de sociedade de aprendizagem não é uma noção divorciada das políticas vindas de instituições supranacionais e sempre que estamos perante uma mudança de paradigma que deixa de parte conceitos como o de educação e de formação, para explorar a noção de aprendizagem. Neste sentido, e de acordo com Borg e Mayo (2005), os documentos emanados pela União Europeia insinuam que as competências necessárias para o sucesso na economia de mercado são as mesmas habilidades necessárias para uma cidadania ativa.

Em face de tal enunciação, consideramos que o desenvolvimento do adulto no contexto social é intrínseco à sua própria existência, e como tal, consideramos impossível o surgimento de novas competências se o indivíduo não interagir com o grupo de pessoas em que se insere, ou seja, o colectivo. Apenas em interação com o colectivo podemos considerar o desenvolvimento de competências, porque se esta não é pensada, discutida, partilhada, então não existe um contexto que suporte o desenvolvimento de novos saberes, nem se torna possível mobilizar saberes.

Desta forma, pensamos que a competência está longe de poder ser considerada como algo isolado, mas sim que está em constante mutação e apenas com a colaboração do meio em que o indivíduo se insere é possível criar novas competências para fazer face a um mundo cada vez mais competitivo. A forma como aprendemos pode variar porque a aprendizagem pode surgir por meio da leitura de manuais, a utilização das TIC, que do ponto de vista de Alheit e Dausien (2006) promovem um saber que é um “doing knowledge, uma maneira de dar uma forma à vida que, bem além do domínio profissional, define as estruturas novas da sociedade e as dinamiza em ciclos sempre mais rápidos” (p. 182), e promovendo a conversa e discussão com colegas. Porém, todos os meios devem ser acompanhados de uma atitude reflexiva, de um procedimento que nos conduza a um pensamento que permita ir mais além do que já sabemos, suscitando a vontade de querer saber mais, assumindo uma postura de aprendentes ao longo da vida.

Em síntese, a ALV reclama uma transformação no modo como a aprendizagem se encontra organizada, não apenas no ensino dirigido aos mais novos, mas também para os modelos aplicados aos adultos, concentrando as suas atenções nas condições e necessidades dos



aprendentes, e nunca consentir o abandono da importância das aprendizagens não-formais e informais, procurando estimular os indivíduos a encontrar quais os melhores processos de aprendizagem, ou seja, “como o aprender pode ser aprendido” (Alheit e Dausien, 2006, 183). No entanto, é urgente que a escola seja a primeira instituição a refletir acerca das mudanças que ocorreram nestas últimas décadas, e deve ser estimulada a procurar compreender como se torna possível colocar nos indivíduos a responsabilidade de aprender, perdendo estas instituições o papel central do processo educativo, e colocando essa premissa nos adultos que procuram assumir e deter o poder de controlar as suas aprendizagens que alcançam todos os aspetos da vida.

O conceito de competência continua a ser alvo de discussão e de debate enriquecedor, engrandecendo a polissemia que assumimos inicialmente. No entanto, consideramos que o trabalho efetuado ao longo dos anos na procura da distinção entre conceitos muito semelhantes ao de competência, como a habilidade, a aptidão e a atitude, mostram um esforço engrandecedor dos investigadores envolvidos, assim como, das instituições supra-nacionais.

No próximo capítulo apresentaremos a INO, um projeto que tem procurado elevar os níveis de qualificação dos portugueses, assim como, todas as estruturas que estão subjacentes. De acordo com os nossos objetivos, iremos proceder à explicitação dos Processos de RVCC, incluindo o papel dos atores, as metodologias utilizadas, e o modo como o reconhecimento social se torna importante neste tipo de processo.

## **CAPÍTULO 4 – O SISTEMA DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS**

O campo da educação de adultos tem sido alvo de sucessivas intervenções, provenientes de diversas instituições estatais devido aos baixos níveis de qualificação que a população portuguesa possui. Quando se analisa a situação da população portuguesa, em particular no ano de 2007 em que se verificou o início da INO, verifica-se que existem 3500000 indivíduos ativos com um nível de escolaridade inferior ao secundário, e destes, 2600000 não possuem o ensino básico (Canelas, Gomes & Rodrigues, 2007). Segundo os autores, os valores enunciados revelam um desnível comparativamente aos números apresentados pelos Estados-Membros, e revelam ser um entrave ao desenvolvimento económico e à qualidade de vida dos portugueses.

De modo a alavancar a situação em que a maioria dos portugueses se encontrava, em 2001 foi adotado o Sistema Nacional de RVCC que se apresentava com a missão de elevar os níveis de qualificação escolar e profissional. No entanto, com a entrada em vigor da INO verificou-se uma adesão em grande escala, constituindo-se os CNO como porta de entrada para jovens e adultos, rumo a uma nova definição dos seus percursos de qualificação escolar e profissional.

O primeiro subcapítulo é um esforço para mostrar a missão das instituições que concorrem no decorrer do Processo de RVCC, desde a criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), passando pela Direção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), até à Agência Nacional para a Qualificação (ANQ). Procuramos explicar quais os objetivos destas instituições de forma a desenvolver todos os itens posteriores, nomeadamente o modo como o Processo de RVCC decorre nas instituições acreditadas para o efeito, quais as metodologias utilizadas, assim como a base legal em que este Processo ocorre, fruto das políticas educativas emanadas pela União Europeia.

Seguidamente, analisamos os estudos já publicados pelas entidades anteriormente citadas, bem como, por investigadores de Universidades, numa atitude compreensiva do processo evolutivo que os Processos de RVCC têm sofrido. Por fim, teceremos algumas considerações finais sobre o Sistema de RVCC.

### **O Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências em Portugal**

*A criação da Agência Nacional para a Qualificação, I.P.*

O Decreto-Lei n.º 387/99 menciona que o desenvolvimento da educação e formação ao longo da vida é uma condição para a plena participação na sociedade, estabelecendo o conceito de educação de adultos como o conjunto de processos de aprendizagem, formais ou não formais, através dos quais os adultos desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos, aperfeiçoam qualificações técnicas e profissionais, e se orientam para satisfazer as suas necessidades e as das sociedades.

Portugal é um país marcado pelo atraso na política de educação de adultos e, como tal, no sentido de precaver o futuro, procurou-se estratégias de valorização pessoal, profissional, cívica e cultural, com visão na empregabilidade, criatividade, adaptabilidade e cidadania ativa.

Neste sentido, foi criado o Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos (1999), caminhando para a criação de uma instituição independente que pretendeu fomentar um percurso educativo com currículos, níveis e certificação que não fossem inspirados no sistema escolar, pretendendo realizar o reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida.

Em Setembro de 1999 surge a ANEFA, através do Decreto – Lei n.º 387/99, em que um dos seus objetivos é participar ativamente na construção de um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos adultos, visando a certificação escolar e profissional, assim como motivar, informar e aconselhar os adultos acerca das oportunidades da ALV.

O Despacho-Conjunto n.º 1083/2000 reforça a prioridade da ANEFA na necessidade de elevação dos níveis de qualificação da população adulta, salientando que uma das suas competências é a produção de normas que permitam às entidades formadoras construir percursos formativos flexíveis, que conduzam a uma certificação escolar e profissional.

No mesmo Despacho-Conjunto, os ministérios que tutelam a ANEFA indicam que esta instituição “dinamiza uma oferta integrada de educação e formação destinada a públicos adultos que contribua para a redução do défice de qualificação escolar e profissional” (Despacho Conjunto n.º 1083/2000, p. 18 771). Institui-se que a oferta formativa é baseada em modelos inovadores de educação e formação de adultos, fundamentada em: percursos flexíveis e modulares, com o emprego de um referencial de competências - chave, destinado a ser aplicado na formação de base; um referencial de formação como base de trabalho para a formação profissionalizante, assente em itinerários de qualificação organizados em unidades capitalizáveis; e, processos de reconhecimento e validação de competências adquiridas ao longo da vida por via formal ou informal.

De modo a cimentar as medidas já descritas, e de acordo com a Portaria n.º 1082-A/2001, foi criada uma Rede Nacional de Centros de RVCC, com o objetivo de promover o Sistema de RVCC, construído e organizado pela ANEFA e em complemento aos já existentes sistemas de educação e formação de adultos.

O Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida (2000) vem demonstrar que a Europa encontra-se num estado de transição para uma sociedade e uma economia assentes no conhecimento e na inovação. Deste modo, o acesso a informações e conhecimentos atualizados, a motivação e competências para utilizar estes recursos de forma inteligente, para benefício do adulto e da comunidade, no exercício de uma cidadania ativa, estabelecem a chave do reforço da competitividade da Europa, assim como, a melhoria da empregabilidade e da adaptabilidade da sua força de trabalho. De forma a dar resposta ao Memorando, e de acordo com a portaria acima referida, o Sistema Nacional de RVCC estrutura-se com base num

referencial de competências-chave de Educação e Formação de Adultos (EFA) da ANEFA e no regulamento do Processo de Acreditação das Entidades Promotoras dos Centros de RVCC.

Os Centros de RVCC são instituídos por entidades públicas ou privadas com significativa implantação, quer a nível local, regional ou nacional, “constituindo-se como espaços privilegiados de mobilização dos adultos e de excelência para a aplicação de metodologias de reconhecimento e validação de competências previamente adquiridas, tendo em vista a certificação escolar e a melhoria da qualificação profissional” (Portaria n.º 1082-A/2001, p. 5 774). A rede onde se inicia o Sistema de RVCC é constituída por seis centros, com o objetivo de aplicar um modelo de intervenção, com uma visão reconstrutora e ajustadora dos instrumentos que fundamentam o Sistema.

No preâmbulo da portaria pode ler-se que, relativamente às habilitações escolares, existe uma considerável distância que separa os padrões dos níveis de qualificação dos portugueses comparativamente com os cidadãos de outros países europeus, “as qualificações certificadas da população adulta portuguesa do padrão de qualificações académicas da generalidade dos países europeus é ainda grande, estimando-se que em 4700000 ativos cerca de 2400000 não possuem a escolaridade de nove anos” (Portaria n.º 1082-A/2001, p. 5 774). Desta forma, para além da oferta formativa ao nível da educação e formação de adultos, deve ser dada uma oportunidade a todos os cidadãos, em especial aos adultos com menor nível escolar e aos ativos empregados e desempregados, de assistir ao reconhecimento, validação, e certificação das competências adquiridas por via não-formal ou informal, em diferentes e variados contextos de vida.

Com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 208/2002 é extinta a ANEFA, e a comissão instaladora da DGFV passa a assegurar a prossecução das atribuições da anterior agência. A DGFV tem como função conceber a componente pedagógica e didática do sistema educativo relativamente ao campo da formação, apresentando os seguintes objetivos:

qualificação inicial de jovens com competências profissionais necessárias à sua transição adequada para a vida ativa, preservando e fomentando o cumprimento da escolaridade obrigatória e das vias gerais da educação escolar de carácter universal e contrariando a tendência para a inserção precoce dos jovens na vida ativa; e o desenvolvimento estratégico do processo de aquisição de aprendizagens por adultos, no âmbito do sistema de formação vocacional, num modelo de formação ao longo da vida. (Decreto-Lei n.º 208/2002, p. 6790)

O Despacho n.º 26401/2006 realça a importância de adequar os Cursos EFA ao Sistema de RVCC, sendo este sistema um meio preferencial de acesso aos referidos cursos, bem como o alargamento deste género de oferta nas escolas e agrupamentos de escolas, argumentando com base na INO “que estabelece como meta prioritária a elevação dos níveis de qualificação da população ativa portuguesa, constituindo-se como um pilar fundamental para as políticas de educação, emprego e formação profissional” (Despacho n.º 26401/2006, p. 30522).

A DGFV apresentou o Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário em 2006, constituindo-se um instrumento fundamental no alargamento do Processo de RVCC e a oferta de Cursos EFA. Neste sentido, a Portaria n.º 86/2007 vem reforçar o papel determinante do Processo de RVCC, afirmando que tem sido um

contributo decisivo e progressivo no sentido de diminuir, mas também ultrapassar, as debilidades sentidas no âmbito das qualificações escolares dos adultos portugueses. Como tal, refere tornar-se urgente atualizar este sistema, tirando partido da experiência de cerca de cinco anos nos quais foi implementado este dispositivo de educação e formação de adultos.

Em 2007, surge a ANQ ao abrigo do Decreto-Lei n.º 276 – C/2007, e os seus estatutos são aprovados na Portaria n.º 959/2007. A ANQ tem como missão coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e garantir o desenvolvimento e gestão do Sistema de RVCC. É referido no Decreto-Lei acima mencionado que:

a coordenação das políticas de educação e formação, assegurando a coerência e a pertinência da oferta formativa orientada pelo objetivo da dupla certificação, bem como a valorização dos dispositivos de reconhecimento, validação e certificação de competências são pilares fundamentais da estratégia de qualificação da população portuguesa e de promoção da aprendizagem ao longo da vida protagonizadas, em particular, pela Iniciativa Novas Oportunidades. (p. 4902)

A INO determina metas ambiciosas relativamente aos níveis de certificação escolar e profissional da população portuguesa, sendo notória a necessidade de mobilizar instrumentos, políticas e sistemas de qualificação. Como tal, o principal objetivo da ANQ é promover o nível secundário como qualificação mínima da população portuguesa.

#### *Os Centros Novas Oportunidades*

Na sequência da Portaria n.º 86/2007, surge a Portaria n.º 370/2008 acentuando aos objetivos e definindo os eixos de atuação dos CNO. Os Centros têm como objetivo dar a oportunidade a todos os candidatos de verem reconhecidas, validadas e certificadas as suas competências escolares e profissionais adquiridas ao longo da vida, em contextos formais, não-formais e informais, que podem ser completadas por meio de ações de formação de duração variável, estando estes adultos sem qualificação ou com uma qualificação desajustada ou insuficiente em relação às necessidades dos mesmos ou do mercado de trabalho.

Os CNO têm como competências o encaminhamento para ofertas de educação e formação que se adequem ao perfil dos candidatos, o reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida de forma a posicionar o adulto em percursos de qualificação e para obtenção de um nível de escolaridade e de qualificação, e a validação final de percursos de formação modular para certificação de um nível de escolaridade.

No sentido de conferir qualidade ao serviço prestado ao público, a ANQ apresentou a Carta de Qualidade (Canelas, Gomes & Simões, 2007) criando exigência, estratégias de ação e níveis de serviço, contribuindo para a valorização dos métodos de trabalho, para a organização das equipas e para a eficiência do financiamento nos CNO.

Os CNO são a estrutura preferencial de Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento dos candidatos e, através de diagnóstico e triagem, define o perfil de cada um dos indivíduos e identifica as suas necessidades, motivações, expectativas de formação e níveis de certificação.

Desta forma, o adulto pode ser encaminhado para um Processo de RVCC escolar e/ou profissional, ou para outra oferta educativa adequada ao indivíduo.

#### *A Metodologia do Processo de RVCC*

A realidade central do Processo de RVCC é a circunstância em que os adultos são as suas experiências de vida, assentando numa pedagogia orientada para a autonomia dos adultos passando por uma ação consciente do indivíduo, que o torne apto para se projetar. A metodologia do Processo de RVCC cria uma dinâmica, um clima de confiança e de inter-ajuda, que estimula o retorno por parte do adulto, dando maior valor a iniciativas, motivando e estimulando o conceito de si enquanto aprendente e o sentir-se competente para aprender. Assim, o adulto vai ganhando consciência do que é aprender a aprender. O Sistema de RVCC articula os sistemas de educação formal, informal e não-formal restituindo-lhes valor equiparado.

A proposta de trabalho do Processo de RVCC assenta na construção de instrumentos de trabalho, como a Abordagem (Auto)biográfica (AA), o Balanço de Competências (BC) e o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA), que utilizados de uma forma lógica e coerente propiciam tanto o Processo de RVCC como o processo de formação no qual o adulto se insere. Passamos a explicitar de um modo mais extensivo os instrumentos de trabalho que apoiam o adulto durante o Processo de RVCC, de modo a tornar mais claro os eixos de atuação dos CNO.

#### *A Abordagem (Auto)biográfica*

A utilização da AA no Processo de RVCC tem a vantagem de centrar toda a dedicação no indivíduo, na sua experiência e no seu percurso de vida, permitindo a desconstrução de representações sociais, estereotipadas, facilitando o refazer de percursos. A AA é um instrumento de mediação qualitativo que permite descrever os vários níveis de experiências significativas para o adulto, envolvendo situações individuais e sociais, no domínio público ou privado, e é a adaptação das histórias de vida a um projeto, recorrendo à interrogação permanente e à atribuição de sentido às experiências vividas, estando circunscritas ao processo. Desta forma, e de acordo com Gomes et al. (2006) o Processo de RVCC faz valer-se “da Abordagem (Auto)biográfica como um meio de recolha de informação, não podendo esta ser considerada como verdadeira “História de Vida”” (p. 29).

A perspectiva em torno da AA coloca-se numa posição muito próxima do método das Histórias de Vida, porque procura construir os acontecimentos com uma sequência temporal, podendo-se verificar tal proximidade no quadro que se segue.

Quadro 4.1 - Histórias de Vida/Abordagem (Auto)biográfica (adaptado de Gomes et al., 2006, p. 29)

Histórias de Vida	Abordagem (Auto)biográfica
Trata-se de um método. É uma pedagogia restauradora da reflexividade na aprendizagem.	Trata-se de um meio, uma via. É um instrumento de mediação qualitativo.
São outra forma de pensar a formação de adultos e o seu relacionamento com o saber e o conhecimento, fazendo do indivíduo o autor e o ator central desse processo. Não são mera técnica ou instrumento.	Adaptação das Histórias de Vida a um projeto, recorrendo também à interrogação permanente e à atribuição de sentido às experiências vivenciadas, sendo mais circunscritas ao projeto.
Alcançam a vida do adulto em todos os contextos, todas as suas dimensões do passado, presente e futuro.	Sustenta-se em algumas etapas fundamentais de carácter metodológico e ético exigidos à prática das Histórias de Vida em formação.

No decorrer do processo, torna-se cada vez mais evidente que “a identidade é melhor compreendida não como essência fixa ou uma substância que existe profundamente dentro de uma pessoa à espera de ser descoberta, mas antes como fluído e um processo em curso, que vai progredindo através da narrativa” (Sá – Chaves, 2005, p. 9). Procura-se estimular cada vez mais o adulto a desenvolver a sua narrativa (auto)biográfica revelando as suas experiências e refletindo sobre as mesmas, fazendo um exercício de reflexão que por si só pode não ser suficiente para o projeto em que se insere. Esta reflexão deve ser integradora ao nível de saberes, conhecimentos e competências, assim como a sua transferabilidade se torna crucial para a aprendizagem e para o modo como o indivíduo se posiciona relativamente à sociedade.

A construção biográfica “exige criatividade para evoluir na singularidade da situação de narração” (Josso, 2002, p. 29), e apenas faz sentido se o adulto procurar a compreensão de si em si próprio, mas também nas suas relações com os outros. Os factos vivenciados pelo outro e a partilha de reflexões entre os pares possibilita a abertura de novos campos de compreensão e novas dinâmicas de aprendizagem, em que o indivíduo se vê a si mesmo e o seu reflexo na sociedade, por meio de uma avaliação das suas práticas e sentindo a subjetividade que os momentos de vida podem proporcionar num processo de escrita de uma narrativa (auto)biográfica.

No entanto, o distanciamento temporal pode tornar-se um fator crucial para os momentos de reflexão individual, na medida em que a narrativa escrita se torna uma exteriorização de sentimentos e emoções associados à experiência vivida, convocando ao longo do tempo o pensamento para uma atitude de reflexão permanente, testando várias hipóteses e questionando-se sobre as melhores soluções, procurando aprender através da experiência e mobilizar esses conhecimentos em outro momento da vida. A narrativa, quando organizada em função do tempo, permite que o adulto adquira maior consciência dos acontecimentos e da forma como se sucederam, favorecendo a análise e reflexão sobre os mesmos.

Durante a escrita da narrativa, o adulto é impulsionado a compreender a forma como se percebe a si próprio, e qual o valor que as suas experiências foram tomando na sua vida. A

estreita ligação entre o adulto e o Profissional de RVC torna-se fundamental para a promoção de técnicas que promovem a reflexividade individual conduzindo a que as competências se evidenciem.

De acordo com Pires (2007),

a qualidade do apoio e da orientação prestada à pessoa durante o processo de explicitação e nomeação dos saberes detidos, e o seu alcance – ao permitir realizar o balanço global das suas aprendizagens e competências, ou apenas identificar aquelas que o sistema reconhece oficialmente – poderá ser decisiva ao nível da implicação futura do adulto num percurso formativo. (p. 14)

O conhecimento de si é tomado a partir do relato da história de vida de cada um, mas o exercício de reflexividade aliado ao fator de distanciamento temporal contribui para o conhecimento para si, um novo aprender sobre as experiências que no ato escrito se revelam construtoras do auto-conhecimento. Transformar a narrativa (auto)biográfica num instrumento de formação que pode ser trabalhado num modelo de parceria entre o adulto e o Profissional de RVC é um desafio que os formadores têm em mãos. Desta forma, podemos verificar que a AA, a partir do passado e do presente, pode ser um documento potenciador para o projeto formativo do adulto, podendo antecipar os seus projetos futuros.

O Profissional de RVC pode solicitar a utilização de materiais como as narrativas e documentos pessoais, que mostrem actividades e práticas dos adultos (como fotografias, cartas, documentos oficiais e textos originais dos mesmos) e nas sessões coletivas em que o indivíduo concorde participar para o auxílio na construção de um projeto de formação exige uma escuta sensível de cada indivíduo, suscitando em cada um recordações que remetem para a sua história a partir da objetividade e das subjetividades expressas nos textos narrativos de outros adultos (Souza, 2004).

Josso (2002) afirma ser fundamental que “os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenha sentido para eles, que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos” (p. 17). A abordagem experiencial procura englobar toda uma vida e “a história produzida pela narrativa limita-se a uma entrada que visa fornecer material útil para um projeto específico” (Josso, 2002, p. 20). Ou seja, o uso das histórias de vida no Processo de RVCC implicam a sua adaptação a este tipo de projeto, em que a produção de um PRA tem como base a narrativa experiencial em que são enunciadas as diversas competências que cada indivíduo detém. De realçar que as histórias de vida, “no verdadeiro sentido do termo, abarcam a globalidade da vida em todos os seus registos, todas as suas dimensões passadas, presentes e futuras e na sua dinâmica própria” (Josso, 2002, p. 21), não implicando a reflexão individual tão sugerida pela narrativa (auto)biográfica.

A AA, por meio da construção de uma narrativa, permite compreender os princípios que fundamentam uma experiência formadora, estruturando o saber-fazer e os conhecimentos, alimentando a vontade do indivíduo em narrar de si e para si, interiorizando os momentos em que tomou decisões, instantes estes de rutura na vida, que sugerem a vivência e problematização da experiência como um processo de aprendizagem. Neste sentido, Josso



(2002) considera que “a situação de construção da narrativa (...) oferece-se como uma experiência potencialmente formadora, essencialmente porque o aprendente questiona as suas identidades a partir de vários níveis de actividade e de registo” (p. 29).

Durante a explicitação dos momentos marcantes da vida, aqueles que se mostraram potencialmente formadores, o indivíduo procura estruturar a sua história, tornando-se o arquiteto da sua narrativa, em que a tarefa intersubjetiva se revela com base na integração de inúmeros episódios vividos, realçando a compreensão que cada um retém das competências adquiridas. Desta forma, é provocado um diálogo constante entre adulto e a narrativa escrita, a partir do questionamento constante que a escrita suscita no indivíduo e o modo como a reflexividade individual contribui para o desenrolar da história.

O emergir de novas aprendizagens surge por meio da reflexão sobre a trajetória de vida, evidenciando o eu como objeto principal do processo formativo, procurando reavaliar e adaptar os seus conhecimentos nos diversos contextos que a vida encerra. Para o indivíduo em Processo de RVCC é fundamental assumir um papel compreensivo, do qual deve partir tentando perceber que importância têm as experiências passadas e o que delas se pode retirar de modo a dar sentido a um projeto futuro.

A este propósito, consideramos pertinente referir as palavras de Josso (2002):

temos de aprender a posicionarmos na vida de uma forma ativa, reavaliando ou pondo em causa os conhecimentos que presidiram à compreensão do nosso devir e das transformações de si; temos de aprender a questionar a margem de liberdade que nos podemos conceder entre as nossas vidas imaginárias e uma vida socioculturalmente estandardizada; temos de aprender que podemos negociar as orientações da nossa vida apesar das nossas interdependências afetivas, sociais e culturais; e temos de aprender, também, a tornar-nos, cada vez mais conscientemente, os autores do sentido da nossa vida. É este o preço a pagar para que a temporalidade da nossa existência se comece a transformar numa verdadeira história... de vida. (p. 137)

Concluindo, a AA traduz-se na História de Vida de cada indivíduo, e é contada no seu ponto de vista, procurando mostrar de que modo se adquire e mobiliza as competências e tornando-as documentos em que a transversalidade é um dos seus pontos fortes, abarcando os mais diversos contextos da vida de cada um, potenciando a capacidade de reflexividade individual que cada adulto possui. Também nos parece que esta reflexividade sobre o passado, ou seja, um novo olhar sobre as experiências vividas, representa as aprendizagens anteriores mas também pode significar a aprendizagem para o futuro, apelando com o exercício reflexivo à aquisição de novas competências. Espera-se que o adulto, através do exercício individual de reflexão, seja capaz de descobrir acontecimentos guardados nas suas memórias que deixando de permanecer submersos, podendo tornar-se mobilizáveis e serem colocados ao dispor do indivíduo que os detém.

### *O Balanço de Competências*

O BC apresenta-se como um mecanismo com o papel de diagnóstico e de avaliação de competências desenvolvidas ou mobilizadas com os adquiridos experienciais no decorrer da vida de cada indivíduo, salientando as ações recíprocas das competências conquistadas em diversos contextos. De acordo com Gomes e al. (2006), o BC “constitui uma démarche de auto e hetero – avaliação que faz emergir uma representação de si revelada nas dimensões da vida pessoal, social e profissional de cada candidato” (p. 33), e que o processo de entrada no BC presume uma intensa participação dos atores envolvidos na construção e supervisão do desenvolvimento do processo, analisando as experiências vividas, e tornando a dizê-las de modo a apropriar-se delas.

Esta ação é progressiva e dinâmica, em momentos reservados à avaliação; e reflexiva e introspectiva no desenvolvimento das dinâmicas de (auto)reconhecimento entre os adultos em processo, Formadores e Profissionais de RVC, dando ocasião a que se compreenda os modos de mobilização das competências, abstraindo-se do tempo e do espaço físico em que se desenvolve a aquisição de competências.

O BC tem a função de permitir conhecer as motivações e os conhecimentos dos adultos, e aumentar o envolvimento dos mesmos, preparando-os e motivando-os para o reconhecimento das suas competências. Desta forma, procura-se o reconhecimento dos saberes e conhecimentos obtidos por meio de uma experiência, implicando que o adulto tenha uma clara percepção do processo de apropriação dos adquiridos, que necessita de um envolvimento diligente mas, ao mesmo tempo, ativo de todos os envolvidos, dado que visa a construção de projetos de vida pessoais, formativos e profissionais de um indivíduo, em que “a pessoa, ao fazer um balanço das suas aprendizagens, implica-se num processo retrospectivo, num trabalho reflexivo com vista à identificação dos conhecimentos e das competências daí resultantes” (Pires, 2007, p. 11).

De um modo concreto, do ponto de vista de Figari e Achouche (2001), o BC engloba três fases: uma fase preliminar que tem como objetivo confirmar o compromisso do beneficiário na sua abordagem, definir e analisar a natureza das suas necessidades, assim como informar o adulto acerca do desenvolvimento do balanço de competências ao nível metodológico e técnico. Em seguida, inicia-se uma fase de investigação, permitindo que o beneficiário analise as suas motivações e interesses profissionais e pessoais, identifique as suas competências e aptidões profissionais, e analise as suas hipóteses de evolução profissional. Por fim, surge a fase de conclusão que permite ao adulto conhecer os resultados detalhados relativamente à fase de investigação, inventariar os fatores suscetíveis de favorecer a realização de um projeto profissional, assim como a possibilidade de iniciar um novo projeto formativo. No término desta fase, os indivíduos devem ser acompanhados, de modo a garantir um suporte na realização dos seus projetos profissionais e/ou formativos, esclarecendo quais as etapas previstas para a realização destes mesmos projetos.

Portanto, a História de Vida, após o BC, surge como uma rede onde é possível tornar possível e compreensível os adquiridos que conduzem a uma validação formal de um modo explícito e

claro para a sociedade. Torna-se cada vez mais perceptível que a avaliação dos saberes experienciais é complexa, devido ao carácter subjetivo em que se insere; porém, neste processo é fundamental que seja o adulto a identificar quais são as suas lacunas, responsabilizando-o pela procura de outras vivências. O Profissional de RVC pode servir de ponte entre o interior do CNO e o exterior, ou seja, como um facilitador de modo a encaminhar o adulto para propostas de formação complementar.

A metodologia de BC é implementada por pessoal qualificado, que escolhe os métodos de trabalho consoante as problemáticas, o tipo de competências analisadas e, sobretudo, as fases do BC, nunca perdendo de vista que “le bilan consiste, pour l'essentiel, en une opération d'auto-analyse réalisée par le consultant, avec son consentement, et pour lui” (Figari & Achouche, 2001, p. 295). Isso implica que os métodos utilizados durante o balanço careçam da autorização do adulto para o seu prosseguimento. As diferentes etapas apresentadas devem ser implementadas de modo individual (com a exceção a surgir na fase de investigação pela necessidade de recorrer a técnicas de dinâmica de grupo) com o intuito de preservar a vida privada de cada adulto.

Os profissionais que cooperam no BC podem utilizar, na primeira fase, a entrevista semi-diretiva visando a compreensão da problemática do adulto, de modo a definir qual a metodologia a aplicar e quais os conteúdos essenciais do balanço. A aplicação de diferentes tipos de ferramentas, como as narrativas (auto)biográficas e de auto-análise, permite fazer um ponto de situação do percurso profissional e pessoal do adulto, os saberes adquiridos, as suas motivações, os seus valores, pontos de interesse pessoais e profissionais, suas aptidões, o potencial de aprendizagem, e os seus conhecimentos de cultura geral. Por fim, o adulto deve dispor de informação suficiente para prosseguir no seu projeto com uma perspectiva realista, auxiliado pelos recursos documentais que são colocados à sua disposição.

Desta forma, o BC afirma-se como um meio de estruturação com vista ao futuro, e não como um resumo das experiências anteriores. Neste sentido, Aubret, Boutinet, Pellois e Vivier (2001) afirmam que “la responsabilité de la personne quant à la décision de faire un bilan, au rôle central qui lui est accordée dans l'analyse de ses expériences personnelles et professionnelles et de ses compétences, à la propriété des résultats” (p. 142). Porém estes princípios são dificilmente sustentáveis pelos atores que estão envolvidos na construção do BC porque podem tentar resolver as suas questões ou dificuldades a partir do balanço efetuado.

Segundo Aubret, Boutinet, Pellois e Vivier (2001), o BC não se pode reduzir a um mero dispositivo de medida ou de avaliação, considerando que as questões económicas e sociais que envolvem o balanço de competências estão inseridas na capacidade que um colectivo tem de criar ou recriar os laços sociais que os trabalhadores, por meio da sua organização e do contexto em que se inserem, podem construir, retornando deste modo à ideia de que o BC constitui um passo para a socialização. Para os autores, a definição de BC sustenta-se numa lógica de competências e, mesmo considerando que se trata de uma noção recheada de ambiguidades, é a lógica de competência que lhe dá o seu conteúdo e define os valores dos

seus usos, definidos inequivocamente em pressupostos relacionados com a criatividade, a flexibilidade e o sentido de adaptação do homem à sua actividade profissional.

#### *O Portefólio Reflexivo de Aprendizagens*

O PRA resulta do BC e é um conjunto de documentos que mostra o desenvolvimento e progresso na aprendizagem, revelando de forma clara o empenho para alcançar os objetivos decididos anteriormente.

O modelo que está associado à utilização de um portefólio baseia-se numa filosofia de aprendizagem que tem por base um processo de investigação, ação e formação. Este documento mostra o percurso de obtenção das competências do adulto, sendo os elementos que o constituem representativos das mesmas. Estes elementos são escolhidos de acordo com o adulto, o Profissional de RVC e os Formadores, demonstrando experiências significativas de aprendizagem e avaliação. O indivíduo, durante a construção do portefólio, promove o aparecimento de reflexões e estabelece objetivos, desafios e estratégias, existindo sempre uma ligação entre os diferentes trabalhos. Assim sendo, o portefólio é um documento de avaliação em constante reformulação, em que a participação ativa do sujeito é fundamental para a sua construção.

De uma forma geral, o portefólio deve conter evidências do desempenho e reflexão do adulto acerca do seu processo de aprendizagem, assim como, a referência a contextos reais, para que se torne possível ajuizar acerca das competências dos indivíduos em situações concretas. Este documento pode ser a parte de um currículo, visto que integra as competências adquiridas ao longo da vida pelo adulto, e explica a existência de determinadas peças documentais. O portefólio não toma o lugar do percurso de aprendizagem, mas aprofunda-o e acrescenta-lhe novas perspectivas. Exige a preparação dos adultos para a concepção, planeamento e desenho da sua aprendizagem, assim como a exploração de áreas menos consolidadas da sua formação.

A utilização do portefólio procura afastar-se da noção de dossier, visto como um documento que não representa a história de vida do adulto nem as suas aprendizagens, procurando que o adulto evidencie o seu perfil de competências. Os portefólios divergem dos dossiers porque incorporam uma componente auto-reflexiva sobre a história de vida do adulto, e implicam que o mesmo “se exponha, num primeiro momento, perante si próprio e, num segundo momento, perante aqueles com quem colabora no seu processo” (Vieira, 2011, p. 55). Procura-se beneficiar a individualidade e a peculiaridade de cada indivíduo e colocar o indivíduo “como responsável pelo seu processo de aprendizagem” (Vieira, 2011, p. 55). Sendo o portefólio um documento de autor, inclui as etapas da vida, mesmo as inacabadas, e é o produto final do balanço de competências.

As etapas de desenvolvimento de um PRA passam por uma fase inicial que consiste na tarefa do Profissional de RVC em explicar ao adulto o processo de produção do portefólio, assim como, negociar uma proposta de trabalho. Todo o processo de elaboração do PRA deve ser

acompanhado pelo Profissional de RVC e pelos Formadores das áreas de competência-chave, implicando um sistema de trabalho contínuo, permitindo que o indivíduo faça correções até apresentar um PRA em versão final, com o objetivo de uma validação formal – a sessão de certificação.

Na produção de um PRA apela-se a um momento de reflexão, em que “a escrita é um momento reflexivo por excelência” (Aníbal, 2011, p. 24), e que conduza ao reconhecimento de competências. No entanto, no decorrer dos Processos de RVCC, podem surgir dificuldades inerentes à metodologia, que passam pelos hábitos de escrita perdidos ao longo dos tempos e pela forma como cada adulto lida com as emoções libertadas pelas recordações de determinados momentos de vida, que mediados pelo Profissional de RVC e Formadores podem apoiar e encaminhar o adulto a lidar com os efeitos que a escrita reflexiva suscita.

Durante a escrita de um PRA, o adulto recorda os projetos encetados na sua vida e em que contextos se realizaram, permitindo a reflexão sobre as suas decisões; mas também permite a definição de novos planos e quais os pontos a reforçar de modo a alcançar os seus propósitos. Desta forma, o PRA pode constituir um relato sócio-cultural de uma geração, uma fonte de saber e de conhecimento para quem o lê e, também, por quem o escreve, pois como se trata de um documento inacabado, em constante mutação, o adulto deve efetuar todas as alterações que considere relevantes.

Para os Profissionais de RVC, Formadores e Avaliador Externo,

a análise de uma autobiografia reflexiva pode permitir, além de caracterizar os processos reflexivos, compreender o que o sujeito pensa sobre si próprio, os seus recursos e as suas condições sociais, quais os efeitos dessa ponderação entre si próprio e as suas condições materiais de existência aquando da tomada de decisões, que podem alterar o rumo do seu percurso de vida. (Aníbal, 2011, p. 25)

Na perspectiva de Caetano (2011), para compreender os mecanismos da reflexividade individual é necessário perceber como se constitui e se desenvolve numa pessoa a capacidade de pensar sobre si mesma e sobre as suas condições sociais; de que forma se caracterizam esses processos reflexivos, ou seja, como ocorrem, em que parâmetros e circunstâncias, e em que contextos; e que efeitos têm na definição de cursos de ação específicos. A localização temporal, formação (passado), definição (presente) e eficácia causal (futuro) conduzem a momentos de reflexividade, permitindo a construção de um modelo que inclua as dinâmicas, os recursos e os contextos que se direcionam para os diferentes momentos da vida de um indivíduo. O processo de reflexividade é definido como um conjunto de “saberes, competências, referência a valores, disposições éticas e juízos morais, gostos, investimentos afetivos, expectativas, aspirações e projetos, representações e pulsões identitárias” (Pinto, 2008, p. 20). Sendo as emoções um fator crucial e pessoal da vida de cada indivíduo, podem dar expressão a reflexões acerca do que cada um pensa e sente sobre as suas próprias reações, mas de igual modo, em relação à presença das emoções dos outros.

De acordo com Jorro (2004), “la démarche de construction du portfolio s’inscrit dans la visée de transformation du rapport au monde du formé après qu’une réflexion et des expériences aient suscitées des altérations de la vision du monde” (p. 147), provocando interpelações

multidimensionais, ampliando os modelos de reconhecimento em que é importante alargar o olhar sobre os modos de ação com uma abordagem intersubjetiva. Assim, o reconhecimento de saberes em ação, não se baseia apenas na forma como o indivíduo age, mas sim, como mostra capacidade de inovar em cada situação, contrariando obstáculos e encontrando soluções adequadas ao contexto em que decorre a ação.

Porém, a capacidade de um indivíduo pensar sobre si próprio evolui ao longo de um percurso biográfico e, a partir da alteração dos contextos de vida, o adulto ao sentir-se desajustado perante determinada situação pode sentir-se obrigado a mobilizar os seus saberes na procura da satisfação pessoal e dos seus pares. Aliás, este é um processo de auto-regulação, que de uma forma mais ou menos consciente, os indivíduos vão desenvolvendo ao longo da sua vida. Num Processo de RVCC, que culmina com a versão final de um PRA, sugerido que a história de vida seja escrita com os pontos altos e baixos, apelando à importância da reflexividade sobre as ações e decisões, em momentos chave da vida, no confronto com um Referencial de Competências-Chave.

Sá-Chaves (2000) menciona que o PRA é um instrumento de diálogo entre o avaliador e o avaliado, e que é continuamente (re)elaborado na ação e compartilhado de modo a recolher outras visões e interpretações. É um diálogo que proporciona ao adulto a ampliação e diversificação do seu olhar, conduzindo-o ao reconhecimento da necessidade de tomar decisões, fazer opções, permitindo o surgimento de dúvidas, mas também maior abertura à aceitação do ponto de vista dos outros. Trata-se, portanto, de um documento que estimula o pensamento reflexivo, pois torna possível registar e elaborar cuidadosamente os procedimentos e a sua aprendizagem, potenciando a existência de momentos de auto – reflexão. Albertino e Souza (2004) referem, citando Perrenoud (2000, p. 67), que:

para aprender, jamais é supérfluo compreender o sentido daquilo que se aprende. Para tanto, não basta que o saber seja inteligível, assimilável. É necessário que esteja ligado a outras actividades humanas, que se compreenda porque foi desenvolvido, transmitido, porque é conveniente apropriar-se dele. (p. 171)

No processo de desenvolvimento de pensamento reflexivo, o adulto tem a possibilidade de transformar, (re)equacionar a sua própria aprendizagem, não como algo estanque, mas sim, como apenas uma das peças que compõem o seu crescimento sustentável.

Citando Sá-Chaves (2000), a utilização do portefólio ocasiona:

promover o desenvolvimento reflexivo dos participantes; estimular o processo de enriquecimento conceptual; estruturar a organização conceptual ao nível individual; fundamentar os processos de reflexão para a ação; garantir mecanismos de aprofundamento conceptual continuado; estimular a originalidade e criatividade individuais no que se refere aos processos de intervenção educativa; contribuir para a construção personalizada do conhecimento; permitir a regulação em tempo útil de conflitos, garantindo o desenvolvimento progressivo da autonomia e da identidade; facilitar os processos de auto e hetero – avaliação. (p. 10)

Deste modo, o portefólio deve ser visto como “muito mais do que uma reunião de trabalhos ou materiais colocados numa pasta” (Vieira, 2002, p. 150), e deve permitir selecionar as aprendizagens dos indivíduos, dando origem à identificação de questões relacionadas com os

pontos fortes e fracos de cada adulto em processo, desencadeando um percurso de formação complementar.

Admitindo que o portefólio é um modo de avaliação, este envolve o autor e o Profissional de RVC, porém torna-se fundamental que seja o adulto a selecionar os temas a desenvolver, e a refletir sobre as experiências vivenciadas, mobilizando-o para o envolvimento na sua própria aprendizagem. Deste modo, ao ser o adulto a ponderar acerca das experiências que considera significativas, ele está a “aprender o valor do seu trabalho. Simultaneamente, construir o portefólio encoraja e desenvolve a auto-avaliação” (Pinto, 2010, p. 65).

A construção do portefólio, além de evidenciar os momentos de aprendizagem significativa, vai conseguir revelar os limites de cada adulto, assim como de que forma o adulto adquiriu determinados conhecimentos, e cimentar a responsabilidade individual das suas aprendizagens. A construção de um PRA pode conduzir a que o adulto adquira novas aprendizagens sobre si próprio, a partir da análise que elabora sobre as experiências de vida. O portefólio pode auxiliar o adulto na (re)construção do conhecimento e dos seus processos de aprendizagem, podendo suscitar novos processos de aprendizagem, potenciando o fator de auto-formação que cada indivíduo possui. De acordo com Pereira (2010), um portefólio bem construído resulta de “um processo de formação em que o candidato adulto tem uma participação ativa na seleção do respetivo conteúdo e na definição dos critérios para julgar o mérito do seu desempenho” (p. 54).

Sendo o PRA um instrumento de avaliação, revela-se como um reflexo do percurso efetuado pelo adulto, em que se pode observar quais as experiências que são significativas, e é um instrumento que “contribui para uma constante (re)construção da aprendizagem, que pode reduzir o sentimento de fracasso, e facilitar a auto-estima, a motivação e o aperfeiçoamento, numa atitude colaborativa entre todos os envolvidos no processo de aprendizagem” (Lamas, Maria & Gomes, 2009, p. 3494). No decurso da construção de um portefólio reflexivo de aprendizagens durante o Processo de RVCC, as reflexões sobre as experiências, enquadradas no Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário, podem ser validadas e certificadas em Júri de Certificação, conduzindo à obtenção de um diploma de nível secundário.

De acordo com a Portaria n.º 370/2008, os participantes da sessão de Júri de Certificação são o candidato, a equipa técnico-pedagógica e o Avaliador Externo. Os diferentes intervenientes detêm papéis específicos durante a sessão de júri de certificação. O adulto assume o papel principal, durante a sessão deve revelar autonomia e consistência para expor as competências adquiridas/validadas durante o Processo de RVCC através de uma apresentação baseada na sua história de vida. O modo de funcionamento da Sessão de Júri de Certificação deve seguir os padrões definidos na Carta de Qualidade (Canelas, Gomes & Simões, 2007), sendo uma sessão formal em que se deve assegurar o rigor e a qualidade da intervenção do Avaliador Externo.

Em síntese, o Processo de RVCC culmina com a construção de um PRA, no qual o adulto evidencia as competências adquiridas ao longo da sua vida, em contextos não-formais e informais, modeladas pela AA, e a apresentação do mesmo pelo adulto em sessão de Júri de Certificação. O PRA deve realçar a identificação das potencialidades e intencionalidades e valorização do potencial individual do adulto, orientação do candidato na progressão em processo, construção de projetos pessoais, educativos e profissionais, promoção da auto-formação e do auto-conhecimento. As actividades desenvolvidas ao longo do Processo vão contribuir para a (re)construção de um PRA elaborado pelo adulto, com a colaboração da equipa técnico-pedagógica. Em boa verdade este é um projeto que nunca está fechado porque espera-se que o adulto revele a capacidade de continuar a refletir acerca das suas capacidades da mesma forma como o fez durante a fase de BC.

### **Principais Resultados da Iniciativa Novas Oportunidades**

Nas últimas décadas, Portugal realizou diligências no sentido de aumentar os níveis de qualificação da sua população, com o objetivo de recuperar o atraso histórico notório nesta esfera de ação. Ainda assim, os patamares das qualificações dos portugueses continuam longínquos comparativamente com os níveis apresentados pelos países mais desenvolvidos, mostrando consequências severas no desenvolvimento do País num contexto de uma economia global que cada vez mais se fundamenta no conhecimento.

Para além dos baixos níveis de qualificação da população ativa mencionados, subsistem elevados níveis de abandono e de saída escolar precoce, ao contrário do que se tem verificado em outros países mais desenvolvidos. Esta conjuntura favorece as situações limitadoras para a aproximação desta população a ofertas formativas, assim como, a aquisição e emprego de novos conhecimentos num momento em que se exige que os indivíduos mostrem elevados níveis de mobilidade profissional, com base num conjunto de competências adquiridas e desenvolvidas quer em contexto formal, informal e não-formal.

Deste modo, torna-se fundamental ir de encontro a soluções que correspondam aos objetivos, ou seja, aumentar as competências e os níveis de qualificação dos portugueses de uma forma célere e sustentável. Portanto, de acordo com o Decreto-Lei n.º 396/2007, e para dar sentido aos objetivos firmados, a Iniciativa Novas Oportunidades procura “promover a generalização do nível secundário como qualificação mínima da população” (p. 9166), procurando elevar a formação de base da população ativa, e de uma forma cumulativa, originar as competências imprescindíveis para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos, tornando-se portanto urgente:

valorizar e reconhecer as competências já adquiridas pelos adultos – por via da educação, da formação, da experiência profissional ou outras – como via de estruturar percursos de qualificação adequados à realidade de cada cidadão e orientados para o seu desenvolvimento pessoal e para as necessidades do mercado de trabalho. (p. 9166)

Procura-se assim, através de um esforço nacional, tentar elevar as qualificações dos portugueses por meio de uma estratégia que pretende garantir a pertinência que a formação e as aprendizagens assumem no crescimento individual, tal como, para o desenvolvimento no



âmbito da modernização das empresas numa economia cada vez mais exigente ao nível do desempenho, adaptação e inovação profissional. Para tal, deve ser considerada a formação de dupla certificação integrante no Catálogo Nacional de Qualificações, mas também o exercício dos CNO por meio do Processo de RVCC, com o objetivo de certificar a população adulta com o nível secundário, assim como preconizado pela INO.

A actividade e os resultados apresentados pelos CNO, mais concretamente na sua função de apoio aos Processos de RVCC, torna-se fundamental para a compreensão dos efeitos deste sistema nos adultos que o frequentam, e é nesse sentido que iremos proceder à análise compreensiva de alguns documentos que apresentam conclusões relativamente ao desenvolvimento do processo assim como as suas consequências.

A DGFV solicitou um estudo ao Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos (CIDEDEC) sobre os Centros de RVCC que decorreu entre Agosto de 2003 e Janeiro de 2004, com os seguintes objetivos: analisar o percurso sócio-profissional dos adultos certificados até ao final do ano de 2002 depois da sua certificação; analisar a relevância do Sistema Nacional de RVCC, devido às exigências presentes no desencadeamento da ALV e na promoção da certificação de conhecimentos e competências; analisar a preparação do Sistema Nacional de RVCC por meio de avaliação da qualidade do modelo de gestão, acompanhamento e financiamento dos Centros de RVCC, assim como, dos sistemas de informação que suportam as actividades desenvolvidas nos respetivos centros; e analisar a realização, conforme os indicadores de realização física e financeira acordados para a ação.

O estudo efetuado centrou-se na utilização de questionários e entrevistas como suporte de recolha de informação. As principais conclusões dos investigadores do CIDEDEC (2004) revelam que uma fração significativa dos indivíduos inquiridos considera que o Processo de RVCC teve um contributo muito importante do ponto de vista do auto-conhecimento, a auto-estima e a auto-valorização do adulto, assim como, a reorganização ou a atribuição de um novo significado ao projeto pessoal do indivíduo, mais concretamente do seu projeto profissional.

Relativamente à duração do tempo de desemprego, os investigadores concluíram que “mais de um terço dos adultos que estavam desempregados quando iniciaram o respetivo Processo de RVCC (...) estão atualmente a trabalhar” (CIDEDEC, 2004, p. 61). De realçar que é ao nível das mulheres que a inserção profissional dos desempregados é mais elevada, quando é exatamente no sexo feminino que se verificam maiores taxas de desemprego. No entanto, a relação entre a influência da posse de um certificado e a passagem de um estado de desemprego para emprego efetivo mostra resultados pouco significativos. Porém, nos casos em que os adultos desempregados conseguiram um posto de trabalho, os investigadores referem que o Processo de RVCC aparenta a aproximação dos desempregados e dos inativos ao mercado de trabalho, mencionando que “são frequentes os adultos que iniciam o processo numa situação de inatividade e que, após a certificação, passaram a considerar-se desempregados, pretendendo encontrar uma ocupação remunerada e procurando-a

eventualmente” (CIDEDEC, 2004, p. 61), e os indivíduos desempregados que completaram a certificação garantem maiores níveis de motivação na procura de um emprego.

A principal franja de população que procura a frequência do Processo de RVCC encontra-se empregada, e verificou-se que “é essencialmente ao nível dos rendimentos mais baixos que se verificaram aumentos salariais entre os indivíduos trabalhadores por conta de outrem, após a respetiva certificação” (CIDEDEC, 2004, p. 62), denotando-se portanto que é junto dos mais desfavorecidos que se verificam os maiores benefícios. O estudo revela ainda que relativamente às expectativas de progressão na carreira, o Processo de RVCC potencia este fator, podendo verificar-se que um quinto dos trabalhadores por conta de outrem que não possuía qualquer género de expectativa de progressão na carreira, seis meses depois da certificação já tinha alterado a sua opinião.

Um dos alvos desta investigação prendeu-se com o prosseguimento de estudos, e as principais conclusões revelam que “15% dos adultos inquiridos prosseguiram estudos no âmbito do sistema de ensino regular (...), e mais de dois terços dos adultos (...) pensam vir a prosseguir estudos” (CIDEDEC, 2004, p. 62). Considerando que apenas 10% dos adultos que responderam ao inquérito tinham como objetivo o prosseguimento de estudos, então os investigadores consideram que o Processo de RVCC motiva os adultos para a educação ao longo da vida, mostrando-se como um incentivo para aqueles que por diversas circunstâncias da vida, não puderam estudar, e que agora equacionam o regresso à escola.

Na sequência do estudo anterior, o CIDEDEC elaborou uma atualização dos resultados obtidos anteriormente, e procurou explorar outros fatores através da aplicação de um questionário aos adultos certificados no ano de 2003. Pretendeu-se com esta investigação atualizar os dados recolhidos na investigação anterior; conhecer as práticas de RVCC que estão a ser colocadas em prática em diferentes centros; avaliar a qualidade destas práticas; e, avaliar a pertinência do Sistema de RVCC. O estudo socorreu-se do uso de inquéritos e entrevistas para recolha de informação.

As principais conclusões deste estudo apontam novamente para a consolidação dos critérios relacionados com o reforço da auto-estima e da auto-valorização, considerado pelos adultos certificados como muito importante. O principal motivo que leva os adultos a frequentar o Processo de RVCC, é o desejo de valorização e realização profissional, e no caso dos funcionários públicos existe um reforço no âmbito da progressão na carreira, assim como, o incremento na empregabilidade no caso dos desempregados.

Os investigadores revelam que mais de um terço dos indivíduos inquiridos que estavam desempregados aquando do momento da inscrição conquistaram passado um ano, um emprego ou assumiam uma posição ativa participando em ações de formação ou prosseguindo os seus estudos. Em relação aos indivíduos que se mantinham desempregados no ato de inscrição no processo não pretendiam arranjar emprego, mas no término de 2004 revelavam motivação para procurar um trabalho remunerado.

Assim como no estudo anterior, verificou-se que os trabalhadores por conta de outrem com menores rendimentos estão associados aos maiores aumentos salariais após a certificação, e que estes revelavam maiores expectativas de progressão na carreira.

Relativamente ao prosseguimento de estudos, os investigadores referem que a proporção de adultos que afirmam ter continuado a estudar é reduzida, embora os inquiridos terem mencionado que pretendiam vir a prosseguir os estudos, e como tal, perspetivam ser “crível colocar a hipótese de que alguns adultos certificados não prosseguiriam estudos no final de 2004 na expectativa do Sistema de RVCC ser alargado ao nível secundário de educação” (CIDEDEC, 2007, p. 52).

Na sua investigação, Cavaco (2008) procura compreender a dinâmica imposta pela formação e a forma como os adultos pouco ou nada escolarizados se integram neste género de dinâmica no seio de uma zona nacional, mais concretamente o Baixo Alentejo. Para a investigadora, a sua questão central é compreender quais as lógicas de ação que estão intrínsecas às actividades de educação e formação de adultos ao nível local, e de que forma influenciam a adesão de adultos pouco escolarizados, numa circunstância assinalada sob o plano da ALV. Como tal, procura-se compreender as mudanças sugeridas pela implementação das novas ofertas de formação orientadas para os adultos pouco escolarizados, os Cursos EFA e o Processo de RVCC.

De um modo cada vez mais incisivo, a formação tem sido compreendida como uma obrigação que cada um deve assumir, para além de também ser um direito de cada indivíduo. No entanto, esta visão da educação concede algum privilégio a todos aqueles que por si só entendem a importância da formação, assim como o seu sentido, correndo o risco de esquecer todos os outros, que na sua maioria são pouco escolarizados, para os quais as práticas decorrentes da educação e formação assumem um contorno demasiado rígido e seletivo, ficando afastada das suas motivações e interesses. A oferta de educação e formação de adultos, como menciona Cavaco (2008) “por si só, não é suficiente para despoletar a procura por parte dos pouco escolarizados, o que exige estratégias inovadoras e dispositivos concebidos à medida das situações, caso contrário, o público potencial não se converte em público real” (p. 540).

Para a autora torna-se fundamental compreender o Processo de RVCC porque o projeto representa um conjunto de novos procedimentos, pertinentes, em constante construção e organizado de forma complexa, em que se manifesta de forma constante a dificuldade inerente nos processos de explicitação e reconhecimento dos adquiridos de cada indivíduo, pois nem sempre os adultos conseguem analisar as suas competências e conferir-lhes o devido valor, quer a nível pessoal, quer a nível social. Todos estes factos apresentam-se de acordo com Lahire (1993, p. 51) citado por Cavaco (2008) ao afirmar que “os saberes práticos podem ficar invisíveis aos olhos dos seus próprios portadores” (p. 542).

A investigadora afirma que existe um grande esforço despendido para a implementação do Processo de RVCC direcionado para os adultos pouco escolarizados. Porém, Cavaco (2008) salienta que esta ação pode estar associada a intenções que devem ser alvo de atenção porque as políticas que têm vindo a ser adotadas tendem a menosprezar o ensino recorrente e

a educação extra-escolar. Sendo o processo de reconhecimento e validação de adquiridos importante e pertinente, não deve servir para substituir as metodologias da oferta pública de educação. Além disso, esta nova metodologia visa aumentar o número de certificados em Portugal, e consequentemente o nível de qualificação da maioria dos portugueses no menor espaço de tempo possível. No entanto, este processo está longe de se considerar mágico, pois não se baseia num ato administrativo, mas sim, num processo de reflexão, de aprendizagem pessoal, de criação de um projeto de crescimento pessoal, profissional e social, que apenas existirá com a implicação do próprio sujeito. Todos estes fatores não se podem medir com a variável tempo previsto, dependendo de cada um e do seu empenho no desenrolar do Processo de RVCC.

Moreira (2008) conduziu uma investigação que procurava caracterizar o indivíduo certificado, a família do indivíduo, o Processo de RVCC, os efeitos do Processo de RVCC na vida pessoal e social do adulto, quais as iniciativas encetadas após a certificação, a vida profissional depois da certificação, os níveis de literacia, e o balanço global que o adulto faz na sequência da sua frequência e conclusão do Processo de RVCC.

A investigadora indica, assim como Cavaco (2008), que o processo de RVCC não deve ser observado e considerado como um ato administrativo, cuja consequência na vida dos adultos apenas passa por uma certificação formal.

As conclusões do estudo apontam para a existência de um círculo familiar com baixas qualificações, ou seja, geralmente os indivíduos têm ascendentes e cônjuges com baixas qualificações escolares, e relativamente ao aspeto profissional, a maioria desempenha funções operárias e não qualificadas. A maioria dos adultos tem conhecimento da existência do Processo de RVCC, e inscreveu-se por iniciativa própria, cujo objetivo principal da sua inscrição se baseou no desejo da melhoria das suas qualificações e da sua qualidade de vida.

Segundo a análise de dados, a investigadora conclui que os hábitos de leitura e de escrita aumentaram, quando se estabelece uma comparação entre o momento anterior à frequência do processo e o momento após a certificação. Relativamente ao uso do computador em contexto privado, verificou-se um incremento do número de adultos que adquiriram este equipamento, e um aumento da utilização do computador, tendo sido uma mudança de comportamento advinda do Processo de RVCC. Os indivíduos que responderam ao questionário consideraram importante a melhoria da auto-estima e a valorização pessoal. A autora revela ainda que o Processo de RVCC revela ter maior importância a nível pessoal do que social, sendo muito difícil atribuir credibilidade ao processo junto da comunidade escolar e da sociedade, tendo assim de suportar o peso inerente ao menor reconhecimento social do que pessoal pelos adultos que frequentaram o Processo de RVCC.

Relativamente ao contexto profissional, o Processo de RVCC alcança maior importância ao nível das competências profissionais e na capacidade de adaptação do que na inserção profissional, na empregabilidade e na melhoria das condições de trabalho dos indivíduos. De acordo com os inquiridos, as entidades empregadoras atribuem algum valor aos certificados obtidos pelos seus funcionários.

As necessidades dos indivíduos foram colmatadas com recurso a estratégias de suporte, como a auto-aprendizagem e a formação, tendo os adultos frequentado ações de formação complementar nomeadamente na utilização das TIC, área em que os adultos revelaram ter maiores lacunas. Segundo Moreira (2008), uma sociedade que se baseia no conhecimento é uma sociedade baseada nas pessoas, “na sua criatividade, na sua iniciativa, mas também na sua capacidade de aprender de forma mais sistemática, a população estudada conseguiu retornar à aprendizagem, ao longo das suas vidas, a fim de lidar com a mudança permanente” (p. 170), e de modo a adaptar-se a novas condições impostas pela sociedade.

Relativamente à continuidade do processo de aprendizagem, a investigadora refere que um terço dos adultos já frequentou ou encontra-se a frequentar formação após a conclusão da certificação, e que afirmam ter sido o Processo de RVCC a impulsionar a decisão de voltar a estudar.

O estudo efetuado por Carneiro, Valente, Carvalho e Carvalho (2009), através de entrevistas, estudos de caso e inquéritos online, procurou a utilização de uma abordagem que permitisse a recolha de dados sobre a qualidade e os impactos da INO. Mas que também permitisse ao sistema a sua auto-regulação através do uso de instrumentos de monitorização permanente. Para conduzir a esse objetivo, a avaliação foi desenvolvida em torno de dois eixos diferentes mas que se complementam: um eixo de avaliação sistémica, dirigido para a produção, tratamento e análise dos indicadores do funcionamento dos CNO, de modo a compreender qual a sua procura, potencial e o seu impacto nos percursos sociais e profissionais da população ativa que a eles recorrem; e, um eixo de monitorização e auto-avaliação de toda a rede de suporte da INO, com o objetivo de captar informação sobre o desempenho organizacional dos CNO e todo o sistema.

No primeiro critério estudado (a importância das competências-chave, para além da qualificação escolar), os autores mencionam que os indivíduos inquiridos demonstram ter adquirido e desenvolvido competências, nomeadamente a literacia, o uso das TIC e a capacidade de aprender a aprender, com a frequência do processo, para além de adquirir mais um nível de qualificação. Porém, os esforços despendidos no incremento de competências-chave e o seu interesse para os níveis de qualificação da população ativa são pouco valorizados pela maioria dos agentes envolvidos na INO.

Para os indivíduos trata-se de uma experiência enriquecedora, para os técnicos constitui um esforço compensador na compreensão e aplicação de metodologias e de referenciais, mas para a sociedade em geral, trata-se de uma dimensão praticamente desconhecida. Os autores realçam a necessidade de tornar mais claro que a INO não tem apenas como objetivos conferir o 9.º e/ou o 12.º ano de escolaridade com fundamento na experiência de vida de cada adulto, mas sim, qualificar os indivíduos em competências que se tornam cada vez mais importantes numa economia global, e relativamente às quais existem grandes lacunas na população ativa.

Além dos autores fazerem um apelo à simplificação da documentação, também se sugere que os conteúdos, as metodologias e os instrumentos de auto-formação e de auto-avaliação sejam disponibilizados via internet, e incorporá-los no Catálogo Nacional de Qualificações de modo a

favorecer a aproximação dos indivíduos às aprendizagens em contexto de trabalho, e tornar visível aos empregadores a relação entre um maior nível de qualificação escolar e profissionais mais competentes. No entender dos empregadores, as competências associadas ao “aprender a aprender” são as mais reconhecidas, pois promovem aumentos na confiança e de motivação dos trabalhadores, que são fatores fundamentais para futuras aprendizagens. Os inquéritos efetuados aos adultos certificados indicam que poderia ser uma mais-valia para o Processo de RVCC se existisse acompanhamento durante e após a conclusão do processo de forma a compreender se são desenvolvidos percursos significativos de ALV decorrente dos projetos futuros associados a esta metodologia.

O segundo eixo de investigação (Aprendizagem ao longo da vida: o ganho estrutural?) revela que para os inquiridos existe um ganho substancial nas competências auto-imagem e auto-estima, motivação para a aprendizagem e participação em educação e formação, depois da certificação quer de nível básico, quer de nível secundário, fator comum entre os estudos por nós analisados. De realçar ainda, o reforço de competências cognitivas, como o raciocínio e pensamento crítico, mas também um incremento visível nas capacidades dos indivíduos no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, sendo a auto-aprendizagem e a vontade de prosseguir os estudos alguns dos fatores que são fomentados pelo Processo de RVCC. Relativamente ao elevado número de indivíduos que aderiram à INO, são apontados como fatores decisivos a metodologia do reconhecimento de competências, programas de educação e formação direcionados a cumprir os objetivos a que se propõem, programas de estudo individualizados, maior divulgação e aconselhamento por profissionais, combatendo condições que anteriormente eram assinaladas como potenciadoras para o baixo envolvimento dos adultos na sua formação, como as insuficientes ofertas de educação e a dificuldade em adequar as necessidades e as motivações do público adulto.

Os autores mencionam que em relação à participação em educação e formação existem ganhos mais relevantes na motivação do que propriamente na frequência em ações de educação e formação, sendo notória a preferência dos adultos pela educação e formação formal com certificação, e a relevância do acesso a formação profissional que confira uma certificação profissional. No entanto, a principal motivação apontada pelos adultos inquiridos é voltar a estudar para progredir na certificação escolar.

De facto, os adultos com maiores índices de motivação revelam maior capacidade de auto-regulação da aprendizagem e fizeram parte da primeira geração a participar na INO, e que as gerações seguintes podem demonstrar um menor domínio das competências-chave. Porém, se for possível manter a motivação destes adultos após o momento da certificação, e existir continuidade na criação de percursos de educação e formação complementares para todos, pode vir a ser a resposta para complementar as expectativas dos adultos que se inscrevem nesta Iniciativa.

Do ponto de vista dos autores, a INO pode abrir caminho a uma sociedade com maior equilíbrio, em que é fundamental garantir a proporção racional entre a oferta e a procura de qualificações. De modo a dar resposta às exigências da população, os autores sugerem “a

criação de uma rede de oferta de alta qualidade, inovadora e suficientemente flexível, a partir da plataforma CNO mas que se estende a uma densa malha de centros de formação, escolas, centros tecnológicos, empresas, associações, autarquias,..." (Carneiro et al., 2009, p. 80), sendo importante a articulação entre as entidades citadas de modo a garantir a melhor resposta para cada adulto.

Por fim, no terceiro item de análise (maior ligação ao mundo do trabalho), os investigadores concluíram que a relação entre a qualificação do adulto, os requisitos do trabalho e o empregador, que a importância da participação na INO revela ser menor. Um dos maiores desafios para a INO é o grande número de ativos empregados que exercem profissões de baixa qualificação, posicionando-se de modo mais afastado das oportunidades de formação em contexto profissional e mostrando-se mais reticentes acerca da importância das aprendizagens e do investimento em educação. Porém, os investigadores consideram que o envolvimento dos empregadores é fundamental para que esta fração de trabalhadores adiram à Iniciativa, visto serem estes os elementos mais resistentes à participação em projetos que fomentem os níveis de qualificação.

Segundo Carneiro, Liz, Machado e Burnay (2009), a INO apresenta ganhos, como: consciencialização dos baixos níveis de qualificação dos portugueses e a coincidência temporal entre fatores, como as aspirações pessoais e profissionais e a noção do défice de conhecimentos necessários à prossecução de projetos de vida; o facto de a Iniciativa se mostrar acessível a todos; o grande envolvimento e esforço do Estado e Grandes Empresas; a capacidade e o papel das Associações Cívicas no seio das suas comunidades; e, a sua dinâmica objetiva, mostrando a capacidade de alterar modos de vida e maior envolvimento no ganho de competências na área das TIC.

Da mesma forma, os investigadores dão conta de alguns pontos fracos decorrentes da Iniciativa, como o distanciamento temporal entre o ato de inscrição e o momento inicial do processo; a comparação dos sistemas de aprendizagem e a sua certificação, levantando questões relativas aos verdadeiros benefícios obtidos por meio deste processo de certificação; a ANQ, devido ao número crescente de CNO, pode precipitar-se para uma situação de menor controlo e apoio aos Centros; o Avaliador Externo assume um papel excessivamente informal; a existência de algumas empresas que não querem participar de modo ativo no Processo; e, a possibilidade de a Iniciativa estar associada a uma intencionalidade política, e tornar-se apenas numa moda, o que a expõe ao perigo de perder o seu valor.

De acordo com Carneiro et al. (2010), os resultados da investigação efetuada sobre a INO revelam que o programa teve êxito, e que os 400000 adultos já certificados mostram ganhos de motivação que se revelam na forma positiva como os indivíduos se revêm perante a sociedade. Um fator notório e marcante é a referência afirmativa que estes indivíduos fazem perante a hipótese de serem embaixadores da INO, e terem demonstrado vontade de constituir instituições de ex-alunos, como se assumissem a defesa da Iniciativa, podendo tornar-se um movimento social. Os investigadores recomendam o uso de testemunhos positivos dos que já frequentaram a INO, como forma de cativar uma franja do seu público-alvo, que por norma se

revela menos escolarizado, e por isso, menos sensível ao apelo dos movimentos de educação e formação, para a inscrição e frequência do programa de modo a cumprir os objetivos estratégicos da Iniciativa, a elevação do patamar mínimo de qualificação dos portugueses para o nível secundário.

Os investigadores, na mesma linha de ideias revelada em 2009, voltam a insistir na importância do aparecimento de novas ofertas flexíveis e acessíveis a todos, quer nas metodologias utilizadas, quer nos horários disponibilizados pelos CNO. Porém, os investigadores alertam para a relevância do aumento do número de formações modulares certificadas, as certificações parciais, as unidades de formação de curta duração, os cursos EFA de dupla certificação ou os cursos EFA de vertente unicamente escolar, pois estas modalidades também se podem afirmar como respostas relevantes para o público-alvo, sejam adultos empregados ou em situação de desemprego.

A investigação conduzida por Carneiro et al. (2010) considera que existem ganhos de motivação/satisfação dos indivíduos envolvidos na Iniciativa, aliando-se a outros ganhos em competências-chave. Afirmam ainda que alguns dos benefícios são o reforço da motivação para continuar a estudar, e o aumento da auto-confiança nas suas capacidades para conquistar novos níveis de qualificação. Ora, esta mudança de atitude pode ter reflexo na atitude profissional do indivíduo, potenciando os seus níveis de produtividade e de rendimento. A nível profissional, Carneiro et al. (2010) concluíram que existiram outros impactos como: um quinto dos indivíduos mudou a sua situação laboral; 73% afirmaram manter a sua situação profissional; aumento do número de inscritos desempregados e sem direito a subsídio de desemprego; 32% dos adultos admitem ganhos de competências, de relação entre pares e com as chefias, de estabilidade profissional, aumento de responsabilidades sobre terceiros e aumento da motivação para a frequência da formação profissional; e, nenhum dos adultos revelou perdas de âmbito profissional que tenham advindo da sua participação na Iniciativa. Os dados apresentados revelam baixos níveis de progressão na carreira devido à INO, ficando reduzida a apenas 19%, tal como um baixo desempenho na leitura, escrita e comunicação oral em língua estrangeira.

Relativamente a outros domínios dos saberes, como a literacia, verifica-se um ganho substancial a este nível, assim como, na utilização do computador e da Internet, que pode ser verificado a nível pessoal e profissional.

Carneiro et al. (2010) mencionam que os adjetivos comuns que caracterizam o resultado da participação dos adultos na INO são “pessoas mais conscientes, mais despertas, atentas, reflexivas, críticas, motivadas, mais realizadas, curiosas, interventivas, compreensivas, respeitadoras, comunicativas, mais cooperativas e com uma enorme vontade de prosseguir em termos de aprendizagem” (p. 62).

Segundo a análise efetuada consideramos que as capacidades relativas ao auto-conhecimento, auto-estima e valorização pessoal saem reforçados após a frequência da INO, a par do reforço associado ao movimento de retorno à escola, que é reforçado de forma bastante evidente ao longo dos estudos realizados. Os autores que citamos mencionam a importância



que este tipo de iniciativa assume, pois considera-se que os adultos ao subirem patamares na sua qualificação saem reforçados relativamente à igualdade de oportunidades, porque após a frequência e conclusão do Processo de RVCC obtêm a qualificação adequada aos seus conhecimentos, e desta forma podem aceder a carreiras profissionais que lhes foram vetadas anteriormente. De realçar o papel que as TIC passaram a desempenhar na vida dos indivíduos que frequentam a INO, existem evidências bastante claras em relação à importância que os adultos passaram a atribuir a este tipo de ferramentas, passando a ser mais autónomos no ponto de vista do utilizador. Relativamente às competências profissionais, considera-se que saem reforçadas após o Processo de RVCC, porém, consideramos que este aspeto é mais vulnerável, ou seja, existem menores evidências acerca dos benefícios. Com esta afirmação queremos realçar que existem ganhos para uma pequena franja da população, mas torna-se evidente após a leitura dos documentos institucionais, que a ambição da INO seria muito maior relativamente aos ganhos profissionais.

O estudo de Lima (2012) apresenta resultados menos positivos da INO e vem mostrar que a percentagem de indivíduos desempregados inscritos nos Processos de RVCC aumentou entre 2007 e 2011. O autor afirma que a duração do desemprego dos participantes deste tipo de Processo é superior à dos não participantes e é mais longa para os participantes com menor nível de escolaridade. Os resultados apresentados revelam que a frequência do Processo de RVCC apenas vem trazer um aumento da empregabilidade no caso em que os participantes estavam inscritos em Processos de RVCC Profissionais ou quando os mesmos foram complementados com formações modulares certificadas. Relativamente à remuneração, o autor afirma que os participantes não melhoraram, na maioria dos casos, os valores que auferiam considerando que o impacto nas remunerações é geralmente nulo.

### **Considerações Finais**

A Estratégia de Portugal para a ALV tem como objetivo permitir que os indivíduos transitem livremente do ambiente de aprendizagem para o mercado de trabalho e vice-versa, dando o melhor de si na mobilização e aplicação dos seus conhecimentos e competências. De forma a dar resposta a uma sociedade em constante evolução e a um mercado de trabalho cada vez mais exigente, a estratégia primeiramente definida tem sofrido alguns ajustamentos. No âmbito do nosso trabalho, e assim como exploramos neste capítulo, tornou-se fundamental compreender qual o ponto de partida e que alterações foram surgindo no panorama nacional, nomeadamente as modificações relativas aos baixos níveis de qualificação.

A ANQ e outras entidades realizaram um esforço de mobilização da população a fim da sua participação na INO, nomeadamente o seu público-alvo, ou seja, os cidadãos portugueses com baixas qualificações. Considera-se que “a adesão das populações visadas pela Iniciativa é, pela sua expressão quantitativa e temporal, um caso único e destacado no panorama das políticas públicas de educação – formação de adultos, seja em Portugal, seja mesmo no contexto europeu” (Carneiro et al., 2010, p. 79). A participação na Iniciativa concede aos adultos uma oportunidade para aceder à educação e formação, conquistar novos níveis de

qualificação aceites socialmente e mostrar a capacidade de mobilizar novas competências com uma visão diferente do futuro.

O Relatório Nacional de Progresso – 2007, vem confirmar a persistência dos elevados níveis de insucesso e abandono escolar precoce, um número elevado de adultos pouco qualificados e o envelhecimento da população. Com a identificação dos índices anteriores, a Estratégia Nacional de ALV pretende “atingir todos os escalões etários e incluir todas as formas de educação, de formação e de aprendizagem em meio formal, informal e não-formal, fazendo jus à definição de ALV como processo em que cada cidadão aprende “do berço ao túmulo”” (DGES, 2007, p. 2). De forma a estimular a necessidade de reforçar a inovação e o empreendedorismo, têm sido lançadas várias iniciativas, das quais realçamos a INO que pretendeu aumentar a qualificação, e expandir a rede de centros, assim como reforçar a transparência das qualificações, diversificar as oportunidades de aprendizagem e do desenvolvimento de novas metodologias para a ALV.

A INO continua a seguir uma estratégia de qualificação da população portuguesa, e assumiu o objetivo de generalizar o ensino secundário como patamar mínimo de escolarização. As medidas adotadas em 2007 e 2008 permitiram a abertura de 459 CNO, com um registo de 635486 inscritos. A INO abre as portas da escola, não só aos adultos que abandonaram prematuramente o ensino, mas também aos jovens que o tencionam fazer apenas porque não se identificam com a forma escolar que existia em registos anteriores, constituindo um caso paradigmático de igualdade de oportunidades.

A valorização dos certificados obtidos sob a via formal é de total importância para o País, mas se a grande massa populacional, que ‘aprendeu a fazer’ e ‘aprendeu a aprender’ durante a sua vida quer em contexto familiar ou profissional, ganhou uma aprendizagem de grande importância e de elevado potencial nacional quando aproveitada da melhor forma, porque não valorizar estas aprendizagens não-formais e informais? Este tipo de valorização das aprendizagens experienciais pode levantar algumas dúvidas em relação aos elevados níveis de certificação obtidos em Portugal nos últimos anos? A este respeito, Pires (2011) refere que existem algumas tensões e questões críticas decorrentes das práticas do Processo de RVCC, nomeadamente relacionadas com alguns questionamentos que surgem sobre o modo de qualificação, e se este pode ou não trazer benefícios sociais para os envolvidos. Também se torna importante referir que vários autores (Canário, 2003; Lima, 2003; Jarvis, 2007) mencionam que este tipo de iniciativas tem uma visão utilitarista da educação, em que a perspectiva económica detém controlo sobre as políticas criadas e preconizadas pela União Europeia. Lima (2003) refere a lógica de ‘aprender a ser’ para a lógica de ‘aprender a ter’, em que se transita de uma conjuntura centrada no indivíduo para um conceito intrinsecamente ligado à produção e à competitividade económica. Porém, alertamos para os perigos da lógica do ‘aprender a ter’, pois as políticas que assentam nos fundamentos de ALV não se compadecem com ‘ter certificados’ mas sim com o ‘saber-fazer’ em diversos contextos da sociedade.

Em síntese, pensamos que ainda estamos no início de um processo que muito tem a oferecer à população que a ele adere. A variedade de ofertas apresentadas pela INO para a conclusão dos vários ciclos de escolaridade é muito rica, podendo tornar-se uma experiência única. É um caminho que podemos considerar como válido e que pode contribuir para o desenvolvimento da tão desejada sociedade do conhecimento. Os Processos de RVCC, com toda a relevância e validade que assumem na vida dos indivíduos que os frequentam, devem continuar a ser aceites do ponto de vista social, não se cingindo à vertente escolar, mas sim, encarar novos desafios a colocar em prática, como o Processo de RVCC Profissional.

No próximo capítulo do nosso trabalho iremos apresentar o nosso trabalho empírico, mostrando os métodos utilizados para a recolha de dados, assim como, a sua justificação e aplicação no terreno de investigação. Seguidamente mostramos quais os métodos utilizados de modo a tornar mais compreensível ao leitor as nossas opções de investigação, a forma como os aplicámos e em que momentos foram concretizados. Referimo-nos mais especificamente ao uso do questionário, entrevista e análise documental.

## **CAPÍTULO 5 - DISPOSITIVOS DE RECOLHA DE DADOS**

No âmbito da nossa investigação sentimos desde muito cedo a necessidade de chegar mais perto dos indivíduos de modo a encontrar respostas para as nossas questões de investigação. Afinal, sempre considerámos que a perceção que os adultos têm das implicações do Processo de RVCC nas suas vidas apenas poderia ser desvendado pelos participantes deste tipo de Processo e, como tal, seria necessária a adoção de uma metodologia apropriada.

O nosso objetivo neste capítulo é apresentar os métodos de recolha de dados, assim como, a sua justificação e aplicação em terreno de investigação. A opção por utilizar dois métodos de recolha de dados (o inquérito e a análise documental) corresponde aos nossos objetivos e à procura de respostas às questões colocadas.

Ao longo deste capítulo explanamos acerca da construção do nosso questionário e do guião das entrevistas, assim como, os processos utilizados para a sua aplicação nas instituições Fundação Escola Profissional de Setúbal e Empresa Secil.

O quinto capítulo encontra-se organizado do seguinte modo: inicialmente podemos verificar quais os métodos de recolha de dados escolhidos (inquérito e análise documental), assim como, a sua construção e a forma como foram aplicados no terreno; e, por fim, as considerações finais.

### **Métodos de Recolha de Dados**

No nosso trabalho optámos por utilizar dois modos de recolha de dados: o inquérito sob a forma de questionário e de entrevista e a análise documental.

#### *O Questionário*

O inquérito por questionário consiste em:

colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores. (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 188)

A utilização de questionários é particularmente útil quando é necessário quantificar uma multiplicidade de dados e ainda, quando é necessária a representatividade de um conjunto de entrevistados.

No caso da Fundação Escola Profissional de Setúbal, os questionários foram preenchidos pelos indivíduos e sem apoio ou auxílio de outrem, e foram enviados e recebidos por correio. Relativamente aos questionários entregues na Empresa Secil, o método escolhido pela instituição baseou-se na entrega e recolha dos questionários de forma pessoal. Mostrou ser um método de recolha de informações rigoroso, favorecendo a organização, a normalização e o controle dos dados.

De acordo com Freixo (2010), para construir um questionário é necessário distinguir as questões objetivas das subjetivas. O autor considera questões objetivas, aquelas que se

relacionam com factos, com características dos indivíduos, com os seus conhecimentos, e com os seus comportamentos. As questões subjetivas referem-se às atitudes, ou seja, o que os indivíduos pensam, sentem, os julgamentos que fazem, os valores e as intenções de comportamento.

Após a definição do que se pretendia analisar, elaborámos o questionário com base em algumas condições, como o cuidado em conceber questões que fossem facilmente compreendidas pelos inquiridos, e que os mesmos fossem capazes de responder. A capacidade de resposta por parte dos indivíduos prende-se com a aceitação dos próprios em fornecer informação, e que estes elementos transmitidos sejam fidedignos. Freixo (2010) sugere a consulta de inquéritos produzidos por outros investigadores tornando-se possível, assim, ganhar experiência com o trabalho efetuado pelos outros e conquistar maior consciência sobre o modo como se deve formular as questões.

A construção do questionário respeitou duas grandes categorias: a situação dos indivíduos antes de iniciarem o Processo de RVCC; e, a sua situação após a frequência do Processo em três níveis de análise – profissional, formativo e pessoal. Na primeira categoria procurámos respostas para as nossas questões de investigação, quisemos perceber as razões que levam os adultos a deixarem de estudar, explorar quais os motivos que os levaram a inscrever-se no Processo de RVCC e analisar quais os seus projetos antes de iniciarem o Processo. Na segunda categoria ambicionámos perceber se existe ligação entre o Processo de RVCC e a percepção que os adultos que o frequentaram detêm nas três sub-categorias acima referidas. Para a construção do nosso questionário foi essencial a consulta que efetuámos a outros documentos já elaborados e aplicados, nomeadamente do CIDEF (2004, 2007), que nos auxiliaram nos primeiros passos da elaboração do nosso questionário. De modo a chegarmos ao questionário final, procurámos elaborar perguntas que nos conduzissem a respostas para as nossas questões de investigação, considerando que o investigador apenas deve fazer as questões que são absolutamente vitais para a pesquisa, e que devemos ter alguns cuidados na elaboração do questionário, como evitar a duplicação de questões e produzir um documento cuja resposta seja rápida (Denscombe, 2007).

Na construção do questionário (Anexo 1) considerámos que o seu conteúdo deveria conduzir a respostas para as nossas questões de investigação e ponderámos acerca das características dos indivíduos a inquirir, de modo a que as questões se adequassem às particularidades dos inquiridos. De modo a que o questionário seja produzido de uma forma coerente, Denscombe (2007) considera que o investigador tem de garantir que: as questões não ferem suscetibilidades nem crie situações de irritabilidade nos inquiridos; os inquiridos devem deter conhecimentos na área em que o inquérito se situa; o género de questões deve estar adaptado ao grupo a que se destina; as questões devem ser dirigidas de uma forma direta aos inquiridos; e, as questões devem basear-se em temas sobre os quais os inquiridos estão dispostos a responder.

Na elaboração do questionário utilizámos questões de resposta aberta e questões de resposta fechada. As questões de resposta aberta solicitam uma resposta escrita pelo indivíduo, e este

escolhe o nível de profundidade que concede a cada questão. As questões de resposta fechada são constituídas por uma lista de respostas pré-definidas pelo investigador, e cabe ao indivíduo assinalar a resposta que melhor se adequa ao seu caso.

Na construção de um questionário “todas as questões são formuladas antecipadamente tendo como fonte o problema (...) devendo o investigador colocá-las sem adaptação nem explicação” (Freixo, 2010, p. 201), e apenas desta forma se torna possível comparar as respostas de pessoas diferentes. No caso das questões de resposta fechada, o investigador apresenta uma previsão do que espera que o inquirido responda, como tal, Freixo (2010) considera prudente adicionar as opções “não sei” ou “outras respostas”, respeitando a vontade do indivíduo em não apresentar qualquer resposta ao que lhe é indagado. Relativamente às questões de resposta aberta, o indivíduo pode responder ou não, cabendo ao investigador categorizar os tipos de respostas e fazer a análise de conteúdo. Torna-se por isso evidente que é menos trabalhoso para o investigador analisar as respostas às questões de resposta fechada por serem facilmente comparáveis. Porém, se um questionário for constituído exclusivamente por questões de resposta fechada pode ser considerado cansativo, e não permitir que os indivíduos manifestem a sua opinião. Por isso, “a maioria dos questionários contém, em proporção variável, os dois tipos de questões” (Freixo, 2010, p. 201).

Na fase de elaboração do questionário tivemos em consideração todas estas questões e também a extensão do documento porque “it is worth remembering that there is, perhaps, no more effective deterrent to answering a questionnaire than its sheer size” (Denscombe, 2007, p. 161) e, nesse sentido, procurámos que o nosso questionário não se mostrasse excessivamente extenso.

Na elaboração das questões de resposta fechada foi necessário constituir um conjunto de respostas possíveis e prováveis, adequadas ao conjunto de indivíduos a inquirir. Para analisar os dados obtidos optámos por utilizar a escala nominal e a escala de Likert.

A escala nominal não serve para medir, mas sim, para nomear. A intenção é classificar as respostas recolhidas em diferentes categorias. Nesta escala são atribuídos números a elementos que representam categorias, sem que estes números apresentem qualquer valor quantitativo. No questionário construído, os números correspondem a categorias qualitativamente diferentes, ou seja, um indivíduo apenas pode assinalar uma das hipóteses (como exemplo podemos mencionar as questões relativas ao sexo e ao estado civil).

A escala de Likert é uma escala com cinco níveis, e cada nível tem o mesmo grau de amplitude. No nosso questionário optámos por reduzir a escala para quatro níveis devido à extensão do documento, podendo o indivíduo optar pelos níveis “nada importante”, “pouco importante”, “importante” e “muito importante”.

A apresentação do questionário inicia-se com uma breve apresentação da investigação, mencionando quais os nossos objetivos, a garantia de confidencialidade e um agradecimento pela resposta sincera a cada uma das questões. Em seguida, apresentamos as instruções de preenchimento do questionário.

O questionário é constituído por 34 questões, em que as questões 12, 23 e 34 são de resposta aberta, sendo as restantes de resposta fechada. A ordem das questões foi uma das nossas preocupações e seguimos o pensamento de Denscombe (2007) que afirma que a estrutura do questionário deve ser disposta da seguinte forma: as perguntas mais simples surgem no início; as questões menos controversas e menos sensíveis também são tratadas no início do questionário; e, a sequência das perguntas não devem conduzir os entrevistados a uma situação de resposta inevitável.

Para Denscombe (2007), o investigador deve criar um grupo piloto com o objetivo de verificar quanto tempo demoram a preencher o questionário. Com a mesma opinião Freixo (2010) considera particularmente útil submeter o questionário a um pré-teste junto de uma pequena amostra da população a inquirir. Assim, o investigador pode examinar com exatidão o questionário e caso seja necessário proceder a correções provenientes das dúvidas à interpretação por parte dos inquiridos. Neste sentido, decidimos organizar uma sessão de pré-teste para o preenchimento do questionário junto de adultos que tinham concluído o Processo de RVCC de Nível Secundário há mais de um ano. A sessão de pré-teste realizou-se no início do mês de Novembro de 2010 e, em sequência das questões colocadas pelos adultos, foram realizadas alterações no documento. Nesse sentido, no final do mês de Novembro do mesmo ano foi realizado um segundo pré-teste, em que decidimos fazer uma apresentação mais explícita do que a realizada anteriormente, e as únicas questões colocadas pelos adultos relacionavam-se com a garantia de confidencialidade do documento, devido ao grande número de desempregados que integravam este grupo.

O questionário encontra-se dividido em seis partes. Numa primeira parte recolhemos algumas informações acerca do adulto, como, sexo, idade, estado civil e a importância que atribuía à escola enquanto aluno. Seguidamente, numa segunda parte, tentámos perceber as razões que levaram estes adultos a terem deixado de estudar, os motivos que incitaram os adultos a inscreverem-se no Processo de RVCC de Nível Secundário, e analisar quais os projetos profissionais, formativos ou pessoais dos adultos antes de iniciarem este processo. Numa terceira parte, procuramos perceber a relação entre o Processo de RVCC de Nível Secundário e os adultos que o frequentaram no sentido de melhorar a sua situação profissional, nomeadamente a inserção no mercado de trabalho, progressão na carreira, mudança de emprego, aumento salarial, e se a entidade empregadora valorizou o diploma de nível secundário. Em seguida, na quarta parte, tentamos saber se o Processo de RVCC de Nível Secundário influenciou o comportamento dos adultos que o frequentaram relativamente a oportunidades de evolução a nível formativo, assim como, novos hábitos de escrita e de leitura, utilização do computador e da internet. Numa quinta parte, pretendemos saber sobre a associação entre a frequência do processo e o estímulo ao enriquecimento pessoal. Por fim, tentamos obter a impressão global que o adulto deteve acerca do Processo de RVCC de Nível Secundário, por meio da recomendação, ou não, da sua frequência a amigos e familiares.

O questionário foi aplicado a um conjunto de 162 adultos e o único critério utilizado foi a conclusão do Processo de RVCC de Nível Secundário nos anos de 2009 e 2010 na Fundação

Escola Profissional de Setúbal e na Empresa Secil, independentemente do CNO que desempenhou as funções de reconhecimento, validação e certificação de competências e do Avaliador Externo que assistiu à sessão de certificação.

A aplicação final do questionário foi realizada de duas formas diferentes e decorreu entre os meses de Setembro de 2011 e Fevereiro de 2012. A Fundação Escola Profissional de Setúbal já desenvolvia um projeto semelhante de aplicação de questionários, que consistia em enviar para a residência dos adultos que tinham concluído o Processo de RVCC um documento acompanhado de uma carta de intenções e de um envelope para o retorno do questionário. Neste caso, o questionário anteriormente aplicado foi substituído pelo nosso, foram feitas alterações à carta de intenções adicionando a apresentação da investigação, os nossos objetivos e mais uma vez acautelada a confidencialidade das respostas. Os questionários foram numerados e cada um ficou associado ao nome de um adulto, de modo a que fosse possível contactar mais tarde qualquer um dos envolvidos neste processo. Assim sendo, os questionários foram sendo enviados pela Escola e devolvidos à mesma via correio e, eram entregues à investigadora.

A Empresa Secil decidiu chamar cada um dos seus funcionários que tinham frequentado o Processo e entregar pessoalmente todos os questionários, que também se encontravam numerados. Os adultos levaram os inquéritos e devolveram pessoalmente, sendo entregues posteriormente à investigadora.

De acordo com Denscombe (2007) e Freixo (2010), dois dos inconvenientes na aplicação de inquéritos são o tempo e os custos que o investigador investe no envio e recolha dos questionários. Tal não aconteceu na nossa investigação, visto que, como referimos anteriormente, ambas as instituições colaboraram de forma positiva e decisiva neste critério, não apenas em termos financeiros visto que enviaram e recolheram os questionários por correio ou pessoalmente, mas também podemos afirmar que nos poupamos tempo porque ao assumirem a responsabilidade de o fazerem libertaram o nosso tempo para o destinarmos a outras tarefas no âmbito desta investigação.

### *A Entrevista*

Segundo Lessard – Hébert, Goyette e Boutin (2010), a entrevista pode contribuir para contrariar enviesamentos resultantes da observação, neste caso particular das considerações que a investigadora enquanto assumiu o papel de formadora já tinha adquirido pela sua participação ativa no Processo de RVCC. A entrevista permite ao investigador comparar a sua percepção de significado atribuído pelos sujeitos aos acontecimentos, com aquela que os próprios sujeitos revelam. Os autores consideram que a técnica é útil quando se torna necessário recolher dados acerca de opiniões e ideias dos indivíduos.

Na investigação qualitativa, a entrevista pode ser utilizada de dois modos: estratégia dominante para a recolha de dados; ou, utilizada em conjunto com a análise documental e outras técnicas. De acordo com Bogdan e Biklen, a entrevista “é utilizada para recolher dados descritivos na



linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (1994, p. 134). Ainda segundo Lüdke e Marli, “a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado” (1986, p. 34) e a sua grande vantagem é permitir a captação imediata da informação pretendida, consentindo o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de recolha de dados mais superficiais, como o questionário. A entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações, tornando-a eficaz para a obtenção das informações desejadas, em que o investigador ao assumir um papel ativo perante o entrevistado proporciona uma conversa fluida, resultando em elementos valiosos para a análise posterior.

Para a nossa investigação elaborámos um guião de entrevista (Anexo 2) dividido em seis partes: dados pessoais; a vida na infância, na adolescência e como adulto; percurso profissional; o Processo de RVCC; efeitos do Processo de RVCC; e, efeitos futuros do Processo de RVCC. Esta estrutura prendeu-se com a nossa pretensão em utilizar a entrevista semi-estruturada, que a partir de um esquema de questões definidas, não aplicado de forma rígida, permitindo-nos fazer as adaptações necessárias ao longo da entrevista.

O nosso trabalho pautou-se pela importância que concedemos à entrevista, permitindo um nível de interação entre o investigador e o entrevistado, proporcionando uma atmosfera de reciprocidade entre quem pergunta e quem responde. No nosso caso, em que as entrevistas não são totalmente estruturadas, ou seja, não existe uma ordem rígida para o questionamento, procurou-se que o entrevistado discursasse de modo refletido sobre as questões que lhe iam sendo colocadas, concedendo informações que possuía e que são a verdadeira essência da entrevista. Para que as informações discorram de uma forma fluída, procurámos a existência de um clima de estímulo e de aceitação mútua de ambas as partes, que pensamos ter sido alcançado com sucesso.

Durante as entrevistas, posicionámo-nos de uma forma atenta não apenas ao roteiro de questões pré-estabelecido e às respostas que iam surgindo, fruto da interação entre os atores, mas também a outros sinais revelados pelo entrevistado, como gestos, expressões faciais, hesitações, que de uma certa forma confirmava e validava o que estava a ser dito. A junção entre as respostas e as reações do entrevistado deve ir sendo analisada e interpretada, confrontando-o com outras informações e dados.

Quando o entrevistador controla as questões de forma demasiado rígida, o indivíduo pode não conseguir relatar a sua história em termos pessoais, utilizando as suas próprias palavras. Afinal, o que caracteriza uma boa entrevista é o facto de os indivíduos entrevistados estarem à vontade e apresentarem os seus pontos de vista, ou seja, “as boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 136), requerendo a paciência do investigador, porque quando não compreende algumas respostas, tem de aguardar até apreender a explicação total. No entanto, e segundo Denscombe “in reality, interviewing is no easy option. It is fraught with hidden dangers and can fail miserably unless there is good planning, proper preparation and a sensitivity to the complex nature of interaction during the interview itself” (2007, p. 174); como

tal, consideramos que as entrevistas de teste foram decisivas para que as entrevistas subsequentes fossem mais ricas e mais consistentes no seu conteúdo.

Relativamente ao processo de organização que envolve a entrevista, Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2010) referem (citando Van der Maren 1987) que o inquérito por entrevista é um procedimento que necessita de preparação, quer por parte do investigador, tal como do indivíduo entrevistado. Para tal, tornou-se necessário a preparação de um contexto propício à produção de informação plausível e pertinente podendo, assim, a entrevista tomar um sentido mais estruturado e orientado.

Numa fase inicial, o guião de entrevista foi testado com dois adultos, com o objetivo de proceder a alterações e correções, na tentativa de alcançar um guião simples, acessível ao entrevistado e fluido. Procuramos transformar a entrevista numa conversa entre a investigadora e o entrevistado, num ambiente informal e propício à libertação de obstáculos associados às desvantagens das entrevistas, respeitando a:

encenação livre daquilo que esta pessoa viveu, sentiu e pensou a propósito de alguma coisa. A subjetividade está muito presente: uma pessoa fala. Diz «Eu», com o seu próprio sistema de pensamentos, os seus processos cognitivos, os seus sistemas de valores e de representações, as suas emoções, a sua afetividade e a afloração do seu inconsciente. (Bardin, 1977, p. 89)

Após as entrevistas de teste, entrevistamos quinze indivíduos, tendo sido escolhidos a partir dos questionários previamente preenchidos por adultos que tinham frequentado e concluído o Processo de RVCC de nível secundário durante os anos de 2009 e 2010. Nesse sentido procurámos adultos com diferentes vivências e características próprias que foram salientadas no preenchimento do questionário, e que poderiam conceder-nos informações relevantes para a nossa investigação, tendo em conta o teor dos nossos objetivos.

As entrevistas foram realizadas na sede das instituições que aceitaram participar neste projeto, a Fundação Escola Profissional de Setúbal e a Empresa Secil, entre Novembro de 2011 e Abril de 2012. Os indivíduos foram contactados telefonicamente pelos responsáveis das duas instituições, tendo marcado o dia, hora e o local onde se iriam efetuar as entrevistas.

O guião das entrevistas divide-se em seis partes: dados pessoais; fases da vida na infância, na adolescência e como adulto; percurso profissional; o Processo de RVCC; efeitos do Processo de RVCC; e efeitos futuros do Processo de RVCC.

Relativamente ao início da entrevista, os autores sugerem que o investigador propicie um clima de descontração, em que o tempo é um fator fundamental para que o entrevistado se sinta à vontade e possa criar um clima de confiança (Lessard – Hébert, Goyette & Boutin, 2010; Bodgan & Biklen, 1994). No nosso caso, não conhecíamos os sujeitos a entrevistar e, como tal, procuramos estabelecer um início de conversação sobre um tópico em comum: a participação no Processo de RVCC, procurando um ambiente descontraído para ambas as partes. Nesse momento, solicitamos a autorização para fazer a gravação em áudio, tendo sido aceite por todos os entrevistados.

A opção tomada para registrar os dados da entrevista (gravação) foi tomada em detrimento das anotações. A escolha baseou-se na vantagem que verificámos em poder registrar todas as respostas, deixando-nos livres para dedicar toda a atenção ao entrevistado. Assumimos que a utilização de um gravador deixa alguns indivíduos pouco à vontade e, em consequência, podem não responder às questões com o à vontade necessário para uma entrevista bem-sucedida (Bogdan & Biklen, 1994). Como tal, decidimos conversar abertamente acerca da utilização do gravador, concedendo-lhe pouco valor e afastando-o para que os entrevistados não estivessem em contacto visual permanente com o equipamento.

Durante o processo de entrevistas cumprimos sempre o local e horário previamente marcados, assim como, o sigilo e o anonimato relativamente às informações e ao próprio indivíduo, sendo esta questão levantada por diversos entrevistados. Considerámos importante a utilização de um vocabulário adequado ao nível de instrução dos entrevistados, de modo que estes respondessem às questões tendo em conta os seus conhecimentos. Durante a entrevista, procurámos desenvolver a nossa capacidade de ouvir e de estimular o fluxo de informações, garantindo um clima de confiança e procurando não forçar o rumo das respostas (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2010; Lüdke & Marli, 1986).

No decorrer da entrevista, procurámos adaptar cada nova questão em função da informação que o entrevistado tinha acabado de nos fornecer, de modo a explorar e melhor compreender a extensão que cada resposta podia atingir. Para nós, tornava-se importante encorajar o indivíduo, fazendo uma escuta ativa e apelando ao desenrolar da verbalização do pensamento do entrevistado. Desta forma,

instaura-se (...) uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas perceções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reações, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objetivos da investigação e permite que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade. (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 192)

Durante a realização das entrevistas evitámos que os entrevistados respondessem às questões com respostas do tipo sim ou não, procurando que elaborassem uma resposta mais detalhada, mas direcionada para a pergunta e abrindo o leque de oportunidades para o investigador explorar outras questões de interesse para a investigação. Nos momentos em que o entrevistado ficou em silêncio, procurámos respeitar estes momentos já que “os silêncios criam a oportunidade para os sujeitos organizarem os seus pensamentos e dirigirem parte da conversa” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 136).

No decorrer das entrevistas ouvimos cuidadosamente os indivíduos, evitando interromper o seu discurso ou desviar a conversa. Quando não compreendíamos o que queriam transmitir, questionávamos os indivíduos com o objetivo de clarificar as nossas dúvidas, assumindo uma postura de flexibilidade em que fosse possível recuar um pouco atrás na entrevista, pensar um pouco mais, mas continuar a ouvir o entrevistado.

Foram realizadas cinco entrevistas junto dos adultos que tinham realizado o Processo de RVCC na Fundação Escola Profissional de Setúbal e dez entrevistas com os funcionários da Empresa Secil que tinham concluído o Processo naquela instituição.

A transcrição das entrevistas foi efetuada durante os meses de Abril e Maio de 2012, tendo sido enviadas por mail aos entrevistados para que estes tivessem a hipótese de fazer alguma alteração e/ou correção e posteriormente validar as entrevistas. Os adultos contactados não solicitaram alterações, tendo alguns mencionado não esperar que a entrevista produzisse tantos dados. Relativamente à codificação de cada entrevista, optamos por identificar a Fundação Escola Profissional de Setúbal com a letra A, e a Empresa Secil com a letra B. Se numa das instituições realizamos mais do que uma entrevista, elas são listadas utilizando algarismos. Por exemplo, o segundo entrevistado da Fundação Escola Profissional de Setúbal tem o código A2, o terceiro é o A3, e o quarto entrevistado da Empresa Secil possui a codificação B4, e assim sucessivamente.

### *A Análise Documental*

A análise documental constitui-se numa técnica de abordagem de dados qualitativos, servindo por vezes como complemento a informações obtidas por outras técnicas, podendo revelar um rumo para novos aspetos de uma investigação. Segundo Bardin (1977), a análise documental é:

uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência. Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. (p. 47)

A análise documental “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (Lüdke & Marli, 1986, p. 38), em que os documentos podem ser leis, memorandos, autobiografias, discursos, livros e estudos estatísticos. Geralmente, é a natureza do estudo que guia o investigador na procura da informação que é direcionada para o seu objeto de estudo. A análise documental foi utilizada para complementar as informações obtidas por outros métodos, em que procurámos descobrir dados fiáveis e úteis para a nossa investigação (Bell, 1997).

Este tipo de análise tem vantagens, como o facto de os documentos serem uma fonte estável e rica, podendo ser consultados várias vezes e para diferentes estudos, e podem ser consultados quando o acesso ao indivíduo que os escreveu é impraticável. No entanto, a análise documental também apresenta desvantagens como o facto de os documentos serem amostras não representativas dos objetos estudados, e o uso de documentos podem levantar questões em torno da falta de objetividade e a sua validade questionável (Lüdke & Marli, 1986). De acordo com os autores, a escolha dos documentos não deve ser aleatória, deve respeitar propósitos, ideias e hipóteses que guiam o investigador na sua seleção.

A análise documental pretende a produção ou a reelaboração de conhecimentos, e a criação de modos inovadores para a compreensão de fenómenos. O investigador deve interpretar os factos, condensar as informações e identificar as convergências. Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) mencionam as palavras de May (2004) para referir que “os documentos não existem isoladamente, mas precisam ser situados em uma estrutura teórica para que o seu conteúdo seja entendido” (p. 10).

Bogdan e Biklen (1994) fornecem sugestões de modo a que o investigador realize a análise dos dados durante o período da sua recolha. Na maioria dos estudos, e como referido anteriormente, a recolha de dados assemelha-se a um funil, os dados são recolhidos de uma forma mais ampla, mas depois de saber qual o assunto que interessa investigar, o investigador deve estreitar a recolha de dados após as primeiras entrevistas. Quanto mais dados específicos tiverem sobre o assunto em estudo, mais fácil será pensar aprofundadamente sobre o mesmo, e maior será a probabilidade de ser produtivo quando for realizada a análise final. Decidimos seguir os conselhos dos autores, que afirmam que o investigador deve tomar decisões relativas ao tipo de estudo que quer realizar, ou pelo menos orientar o seu trabalho de acordo com um modelo. Quando iniciamos o nosso trabalho no campo de investigação já tínhamos algumas questões já formuladas, as quais fomos avaliando no âmbito da sua relevância e quais foram sendo reformuladas para orientar o nosso trabalho. O investigador deve planificar as suas sessões de recolha de dados à luz do que detetou em observações prévias, ou seja, procurámos planejar as nossas sessões com base nas anteriores e pensar naquilo que ainda não sabíamos. Os sujeitos devem ser utilizados como fonte de informação mas não se deve confiar completamente nas suas afirmações, eles vêm aspetos de uma forma muito própria, podendo enviesar as capacidades possuímos de clarificar e analisar uma situação.

Na nossa investigação foi necessário recorrer a fontes de informação de modo a compreendermos o contexto em que nos situávamos. Alguns dos exemplos mais relevantes são os documentos emanados pela União Europeia acerca das políticas educativas emergentes, assim como, as leis firmadas no nosso País decorrentes das comunicações de entidades supranacionais e ainda documentos de instituições como a ANQ. Apenas seleccionando e analisando os documentos se tornou possível elaborar uma interpretação coerente, tendo em consideração a temática do nosso estudo e os nossos objetivos.

### **Considerações Finais**

O presente capítulo mostrou quais os dispositivos de recolha de dados utilizados na nossa investigação: o inquérito sob a forma de questionário e de entrevista, e a análise documental. O nosso objetivo foi, além de apresentar em que consistia cada um dos métodos utilizados, mostrar porque escolhemos esta metodologia de trabalho e de que forma desenvolvemos as nossas actividades. A revisão de literatura lançou-nos na análise documental que mostrou ser um ponto de partida para a nossa investigação, mas também uma base de sustentação que nos acompanhou ao longo de todo este processo. Todavia, queremos salientar a existência de

documentação de suporte sobre as políticas que compreendem a ALV pois foram uma fonte inesgotável de conhecimentos, que por muitas vezes confirmaram a pertinência das nossas questões de investigação. Em boa verdade, é a partir da análise documental que decidimos utilizar questionários e entrevistas junto dos adultos que inquirimos. Compreendemos que a utilização dos questionários era a melhor estratégia, para de uma forma inicial, recolher um maior número de informação e posteriormente escolhermos potenciais indivíduos a entrevistar. Na fase das entrevistas, um momento mais intensivo da nossa investigação e que sempre considerámos crucial, queríamos chegar mais perto da fonte que nos iria dar respostas para as questões de investigação.

No capítulo seguinte iremos fazer a apresentação e a análise de resultados fruto do trabalho de campo, em que procuramos responder às nossas questões de investigação recorrendo a uma metodologia compreensiva, orientada para a descoberta em que o objetivo principal é encontrar o verdadeiro sentido para os dados recolhidos durante os meses de permanência em campo.



## **CAPÍTULO 6 – DISCUSSÃO, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

O envolvimento dos adultos no Processo de RVCC de Nível Secundário é um fenómeno que tem sido estudado por diversos investigadores que procuram dar resposta a questões de investigação tão abrangentes que passam pelos níveis de desistência dos adultos neste tipo de processo, o funcionamento dos CNO, até os efeitos que este processo produz na vida dos indivíduos.

A nossa investigação procurou, com base numa metodologia qualitativa, como referimos anteriormente, adotar uma atitude compreensiva sobre um projeto que movimentou mais de um milhão de portugueses que se inscreveram na INO (ANQ, 2011). Pretendemos fazê-lo através de um estudo de caso que procurou investigar a perceção que os indivíduos têm da frequência e conclusão do Processo de RVCC de Nível Secundário num conjunto de sujeitos inquiridos que frequentaram este Processo na Fundação Escola Profissional de Setúbal e na Empresa Secil.

O nosso objetivo neste capítulo é dar resposta às nossas questões de investigação, que se prendiam, de uma forma geral, com investigar a perceção das implicações, do ponto de vista profissional, formativo e pessoal, na vida daqueles que frequentaram o Processo de RVCC de Nível Secundário.

Relativamente aos indivíduos entrevistados, esta seleção partiu da análise dos questionários em que procuramos encontrar pessoas com vivências distintas. Como tal, escolhemos seis pessoas do sexo feminino e nove do sexo masculino. Relativamente à situação profissional, escolhemos duas pessoas que estavam em situação de desemprego no início do Processo, mas que uma delas conseguiu integrar o mercado de trabalho no término do Processo. As outras treze pessoas, embora estivessem empregadas, procurámos casos que queriam mudar de emprego ou que pretendiam progredir profissionalmente. Do ponto de vista formativo decidimos entrevistar quatro pessoas que pretendiam ingressar no ensino superior, três que queriam estudar através de ações de formação de curta duração, e as restantes que não mostravam qualquer interesse em adquirir novas competências recorrendo ao ensino formal. Nas questões direcionadas para o foro pessoal todos os adultos referiram durante a fase dos questionários que tinham alterado, em níveis diferentes, os seus níveis de auto-confiança, de auto-estima e de interação com os outros, e como tal esta subcategoria não se tornou relevante para a escolha dos entrevistados. Considerámos importante entrevistar um adulto que certificou parcialmente o seu Processo de RVCC e perceber se este indivíduo tinha sido acompanhado de modo a completar os seu plano de desenvolvimento pessoal, mas também o que percecionou sobre o reconhecimento de adquiridos.

Para tal, organizámos este capítulo em duas secções distintas, que correspondem às nossas questões de investigação. Numa primeira parte estudámos a situação dos indivíduos antes de iniciarem o Processo de RVCC com o objetivo de mostrar as razões que levaram estes adultos a deixarem de estudar; explorar quais os motivos que incitaram os adultos a inscreverem-se neste processo; e analisar quais os projetos profissionais, formativos ou pessoais dos adultos antes de iniciarem o Processo de RVCC de Nível Secundário.



Seguidamente, investigámos a situação dos indivíduos depois de terminarem o Processo de RVCC de Nível Secundário em três categorias: profissional, formativo e pessoal. Nestas categorias procuramos compreender qual a ligação entre o Processo de RVCC – Nível Secundário e a perceção dos adultos que o frequentaram no sentido de: melhorar a sua situação profissional, nomeadamente as situações de progressão na carreira, procura ou mudança de emprego, aumento salarial e mudança de comportamento em contexto profissional; incitar o prosseguimento de estudos, em particular, a frequência do programa “Maiores de 23”, aquisição de hábitos de leitura e escrita, inscrição e frequência de módulos de formação complementar e maior interesse pelas TIC; e, estimular o enriquecimento pessoal, sobretudo, aumentando a auto-estima, o auto-conhecimento e a capacidade de reflexão.

Na análise dos dados recolhidos nas entrevistas procurámos confirmar algumas conclusões a que tínhamos chegado durante o processo de análise dos questionários, pretendendo posicionar a informação recolhida numa situação de confronto entre estes dois tipos de inquérito por forma a conduzir-nos a respostas claras acerca das nossas questões de investigação.

Por fim, refletimos sobre as respostas que encontrámos e tecemos as nossas considerações sobre a temática em estudo, procurando esclarecer as dúvidas que surgiram ao longo da investigação, mas também encontrar um caminho que abra novas oportunidades.

### Caracterização dos Sujeitos Inquiridos

Iremos iniciar este subcapítulo com uma breve caracterização dos sujeitos inquiridos. Deste modo procuramos situar-nos no contexto dos sujeitos estudados no questionário, assim como, dos adultos que foram entrevistados.

Como podemos observar no quadro 6.1, os sujeitos inquiridos por questionário foram 75 indivíduos do sexo masculino (46%), e 87 elementos do sexo feminino (54%), totalizando 162 inquiridos.

Quadro 6.1 - Distribuição dos indivíduos relativamente ao sexo

Sexo	n	%
Masculino	75	46
Feminino	87	54
<b>Total</b>	162	100

A idade dos indivíduos inquiridos varia entre os 20 e os 69 anos, existindo maior predominância da faixa etária representada pela classe entre os 40 e 50 anos. A média das idades situa-se nos 43 anos coincidindo com os valores que balizam a classe modal. Relativamente a esta classe, podemos verificar (quadro 6.2) que 30% dos indivíduos encontram-se entre os 40 e os 50 anos, e constatar a grande proximidade entre as classes entre os 50 e os 60 anos e 30 e 40 anos, com 23% e 22% respetivamente. A classe balizada pelos 20 e 30 anos apresenta 17%, e dos 60 aos 70 anos temos 7% dos inquiridos.

Quadro 6.2 - Faixa etária dos indivíduos inquiridos

Idade	n	%
[20; 30[	28	17
[30; 40[	36	22
[40; 50[	48	30
[50; 60[	38	23
[60; 70[	12	7
<b>Total</b>	162	100

Relativamente aos dados apresentados no quadro 6.3, podemos verificar que a grande maioria é constituída por indivíduos casados, apresentando uma totalidade de 102 pessoas que corresponde a 63% de adultos nesta situação.

Quadro 6.3 - Estado civil dos adultos inquiridos

Estado Civil	n	%
Solteiro(a)	12	7
Casado(a)	102	63
Divorciado(a)	34	21
União de Facto	8	5
Viúvo(a)	6	4
Outro	0	0
<b>Total</b>	162	100

Seguidamente, iremos apresentar a análise dos questionários e entrevistas realizados, dividida em duas categorias, ou seja, mostramos a caracterização da situação dos indivíduos antes e depois de iniciarem o Processo de RVCC – Nível Secundário, direcionadas para as nossas questões de investigação apresentadas no primeiro capítulo.

De modo a clarificar o conceito de análise de conteúdo, a literatura indica-nos que se trata de um conjunto de processos cujo objetivo é, através da análise dos documentos considerados relevantes para a investigação, apresentar um documento escrito que proporciona a compreensão da análise que o sujeito faz de determinado fenómeno. A análise de conteúdo rompe com as conceções que são apresentadas, mostrando que os dados não são intuitivos, mas que se encontram presentes nos documentos. O investigador procura construir conhecimento a partir da construção de um discurso e do seu desenvolvimento (Quivy & Campenhoudt, 2005).

A análise de conteúdo permite a análise de entrevistas, nomeadamente as semi-estruturadas que foram utilizadas por nós de uma forma compreensiva, possibilitando o tratamento metódico de informações com relativo grau de complexidade e de subjetividade.

Neste sentido, na análise de conteúdo que iremos passar a explicitar procurámos respostas para as nossas questões de investigação, recorrendo a duas categorias que foram definidas previamente, em consenso com os nossos objetivos. No momento em que elaborámos os

questionários e o guião das entrevistas esta categorização já se encontrava presente na nossa consciência, mas também tínhamos noção das possíveis alterações que poderiam advir do trabalho de campo.

Porém, a análise de conteúdo tem vantagens, mas também possui algumas desvantagens. As principais vantagens da análise de conteúdo são: adequa-se ao estudo daquilo que não é dito, fica implícito nas palavras; obriga o investigador a manter uma certa distância em relação a possíveis interpretações espontâneas, nomeadamente, as suas próprias conceções; permite um controlo posterior do trabalho de investigação porque baseia-se num suporte material; e, favorece a construção de um documento de uma forma metódica e sistemática (Quivy & Campenhoudt, 2005). Relativamente às desvantagens, os autores referem que a análise de conteúdo oferece um campo de aplicação muito vasto, e alguns métodos são muito pesados e laboriosos.

Concluindo, a principal vantagem da análise de conteúdo é o facto de fornecer um meio para a quantificação do conteúdo de um texto, utilizando uma metodologia bastante clara, e que pode ser repetida por outros investigadores se tal se proporcionar. A análise de conteúdo consegue alcançar aquilo que não foi dito a partir de textos com ideias implícitas, com conceitos e noções intrincadas, revelando o significado do texto de uma forma simples e subtil.

#### *Caracterização da Situação dos Indivíduos Antes de Iniciarem o Processo de RVCC – NS*

O atual subcapítulo procura explicitar as razões que levaram os adultos a deixarem de estudar, assim como, explorar quais os motivos que os levaram a inscrever-se no Processo de RVCC. Por fim, analisamos quais os projetos que estes adultos tinham antes de iniciarem o Processo de RVCC de Nível Secundário.

Em relação ao grau de importância atribuído à escola durante a fase da infância e adolescência, de acordo com os dados recolhidos e explicitados no quadro 6.4, podemos verificar que 52% dos inquiridos afirmam que davam alguma importância à escola, seguidos de 43% que asseguram dar muita importância à escola nesta fase da sua vida. Apenas 4% referem não dar não terem dado qualquer importância à escola.

Quadro 6.4 - Grau de importância atribuída à escola

Nível de importância	n	%
Nenhuma	7	4
Alguma	85	52
Muita	70	43
<b>Total</b>	162	100

As respostas a esta questão parecem ir de encontro às afirmações proferidas pelos adultos entrevistados:

Gostava de ir para a escola e de estar nas aulas. No entanto, tinha de faltar muitas vezes à escola por causa da minha vida privada. (...) Eu tive de crescer rápido. (B2)

Entrei para a escola aos 6 anos e a adaptação foi difícil. Ao contrário dos dias de hoje, eu entrei para a escola sem saber nada! Nem ler, nem contar... Os meus pais eram pobres e nunca fui para a creche. (...) Mas fui-me adaptando e gostava de ir para a escola. Mas de vez em quando sentia-me triste e envergonhado porque, por vezes, ia de calças rotas. (A2)

Não tive uma vida difícil, mas na altura não percebi o benefício de andar na escola. (B6)

No inquérito foi solicitado que os adultos fizessem a auto-avaliação do seu nível de desempenho enquanto alunos (quadro 6.5). As respostas indicam que 50% dos inquiridos caracterizam o seu desempenho como suficiente, 33% refere ser bom, e 9% menciona mostrar nível de muito bom. Relativamente ao nível insuficiente, apenas 7% se inclui neste patamar, e nenhum adulto revelou ter um mau desempenho na sua fase escolar.

Quadro 6.5 - Nível de desempenho escolar

Nível de desempenho	n	%
Muito Bom	15	9
Bom	54	33
Suficiente	81	50
Insuficiente	12	7
Mau	0	0
<b>Total</b>	<b>162</b>	<b>100</b>

Como podemos observar nas seguintes citações, existe uma correspondência entre a informação recolhida e sintetizada no quadro 6.5 e as respostas obtidas junto dos entrevistados:

Até ao sexto ano era um ótimo aluno, mas a partir do sétimo deixei de ter boas notas. Passei a ser um aluno razoável. Tinha notas para passar e isso já me chegava. Em algumas disciplinas esforçava-me mais porque achava que eram mais úteis para a minha vida futura. (...) As actividades que me davam gosto faziam com que a minha participação fosse ativa, com boas notas, todas as outras bastava ter notas satisfatórias. Quando cheguei ao décimo ano achei que tinha de mudar de ares e inscrevi-me na antiga escola comercial de Setúbal em horário noturno para conseguir trabalhar de dia. Desta forma, podia tirar a carta de condução e todas as que estivessem relacionadas com a pesca. (A1)

Eu era inteligente, mas era calão para estudar. Bastava estar atento nas aulas e tinha notas excelentes. Mas eu queria era jogar à bola. (A2)

Na primária era uma aluna razoável. Mas mais tarde, comecei a faltar às aulas para fazer tudo aquilo que a minha mãe não permitia que eu fizesse fora dos tempos letivos. Com as faltas, os resultados começaram a baixar. Se me tivessem dado o meu espaço, provavelmente eu poderia ter seguido a escola até mais tarde. (B1)

Era bom aluno. Sempre fui. Apenas me faltava estudar. Era raro estudar. Eu captava tudo o que os professores diziam e não precisava de estudar. (B3)

Em relação às habilitações escolares dos indivíduos antes da frequência do Processo de RVCC de Nível Secundário, podemos verificar (quadro 6.6) o elevado número de adultos que se encontrava com escolaridade inferior ou igual ao 9.º ano, com 33% em cada um dos casos.

Quadro 6.6 - Habilitação escolar dos inquiridos antes da frequência do Processo de RVCC

Habilitação escolar	n	%
9.º ano incompleto	54	33
10.º ano incompleto	12	7
11.º ano incompleto	12	7
12.º ano incompleto	12	7
9.º ano completo	54	33
10.º ano completo	0	0
11.º ano completo	18	11
<b>Total</b>	<b>162</b>	<b>100</b>

Torna-se fundamental relacionar a informação recolhida e apresentada na tabela anterior, com as potenciais causas que levam um indivíduo a deixar de estudar (quadro 6.7), em que se destacam as dificuldades económicas com 38%.

Quadro 6.7 - Causas que conduzem ao abandono escolar

Causas	n	%
Dificuldades económicas	62	38
Independência financeira	23	14
Insucesso escolar	8	5
Surgimento de uma oportunidade de trabalho	31	19
Falta de motivação para a escola	23	14
Problemas de saúde	0	0
Outros	15	9
<b>Total</b>	<b>162</b>	<b>100</b>

Relativamente aos adultos que abandonaram a escola de uma forma precoce, mais concretamente os casos em que não completaram o 9.º ano de escolaridade, gostaríamos de citar:

Fiz o meu percurso escolar até ao sexto que era a escolaridade obrigatória na altura. Depois sai da escola por razões familiares e financeiras. (A3)

A minha mãe estava cansada de ralhar comigo e de me chamar a atenção para eu estudar. E eu via as dificuldades que eles passavam. Eu era muito adulto para a idade que tinha, mas para a escola não. Eu não levava a escola a sério. (A2)

Fiz a quarta classe, e na altura eram os rapazes que seguiam os estudos. Para mim só havia uma solução: o meu destino era a costura. (B10)

Aos 11 anos fui vender sapatos numa sapataria e ao fim – de – semana ia para os mercados. Foi a primeira vez que ganhei dinheiro. (...) O dinheiro não ficava para mim, a minha mãe é que o ia receber. (B9)

Saí da escola apenas com o sexto ano. Na altura não foi possível ir mais além, as dificuldades económicas dos meus pais eram muitas. (A3)

Fiz o meu percurso escolar até ao ciclo, embora os meus pais tivessem muita dificuldade em nos ter a estudar. (B7)

Das afirmações proferidas, e em correspondência com a informação transmitida no quadro 6.7, podemos concluir que existem muitos entrevistados que abandonaram a escola de forma

precoce por dificuldades financeiras, e que sentiam a necessidade de ajudar os familiares financeiramente.

De realçar os 11% de adultos que já possuíam o 11.º ano de escolaridade, ou seja, um nível bastante próximo do objetivo da certificação de nível secundário:

Não havia dinheiro para mais. Foi por razões económicas. Para trabalhar e estudar tinha de ir para Lisboa, e isso não era possível. Na altura, o meu vínculo à empresa não permitia ter horas como trabalhadora estudante. (B4)

Arranjei um trabalho e ganhei independência financeira. (B1)

Fiz a minha formação escolar até ao 11.º ano, ingressei na vida militar, e mais tarde passei para a vida civil com a possibilidade de trabalhar, ganhar dinheiro, e assim obter uma vida mais confortável. Digamos que ter de trabalhar e ganhar para mim chegava. Não tinha a necessidade de ir para a escola para ganhar mais. No entanto, nunca teve fora da minha cabeça continuar a aprender mais. (B6)

Durante este processo o meu pai adoeceu com cancro, e faleceu, e portanto o meu objetivo que seria prosseguir com os estudos e ir para a universidade foi-se. Na altura, a minha mãe nunca tinha trabalhado. Na época as mães quase todas eram domésticas, e portanto por uma razão económica eu tive de acabar o meu curso e começar a trabalhar para ajudar a família. (B5)

No entanto, foi-nos possível observar que o surgimento de uma oportunidade de trabalho também é um dos fatores que desencadeia o abandono escolar precoce. Este fator pode estar associado ao facto de no passado a escola não assumir um peso determinante na vida dos adolescentes, e estes não perceberem, ou não serem conduzidos e aconselhados da melhor forma, qual a verdadeira importância do papel da escola, e de que forma o prosseguimento dos estudos pode conduzir a um futuro diferente:

Eu só percebi a importância da escola quando aos 18, 20 anos quando andava à procura de emprego e as portas fechavam-se porque eu não tinha escolaridade. Aí é que eu passei a ter noção e a perceber a realidade em que me incluía por não ter estudado. E pensava: eu podia ser assim, ou assado... e não fui porque não estudei! Eu tinha capacidade, mas era preguiçoso. (A2)

Portanto, eu acho que foi a imaturidade, além disso, antigamente olhava-se para os estudos de outra maneira. (B7)

Em relação à situação profissional dos adultos antes de iniciarem o Processo de RVCC de Nível Secundário (quadro 6.8) concluímos que a maioria dos indivíduos são empregados por conta de outrem (53%). No entanto, existe um elevado número de desempregados, ou seja, 58 indivíduos que se traduz em 36%.

Quadro 6.8 - Situação profissional dos adultos antes de iniciarem o Processo de RVCC

Situação profissional	n	%
Empregado por conta de outrem	86	53
Empregado por conta própria	12	7
Reformado	6	4
À procura do 1.º emprego	0	0
Desempregado há menos de 1 ano	32	20
Desempregado há mais de 1 ano	26	16
Outra	0	0
<b>Total</b>	<b>162</b>	<b>100</b>

Dos empregados por conta de outrem, 73% mencionam estar satisfeitos com a sua vida profissional até aos dias de hoje. Os desempregados afirmam ter dificuldades em arranjar emprego por se considerarem muito velhos (62%), e pelas baixas qualificações escolares (34%).

Abordando os objetivos pessoais, profissionais e formativos dos adultos antes da entrada em Processo de RVCC, a grande maioria faz referência ao projeto formativo, neste caso, a conclusão do 12.º ano de escolaridade:

Sempre pensei em concluir o 12.º ano, mas com a família e o trabalho com as horas extraordinárias tornava tudo muito complicado. (...) E a minha mulher dizia-me muitas vezes para ir para a escola, mas eu pensava que tinha muitas disciplinas para fazer, e isso era muito difícil para mim. (A1)

O meu plano era fazer o 12.º ano apenas por realização pessoal, afinal só me faltava a matemática que era o meu ponto fraco. (B3)

Tenho dois filhos, e o meu filho mais velho tem um problema de saúde muito grave desde os 17 anos, tendo ficado com 2 disciplinas para fazer do 12.º ano e acabou por não entrar para a faculdade. E nós fizemos uma espécie de uma aposta, um desafio... foi ver quem, entre mãe e filho, fazia primeiro o 12.º ano. Ele fez no IEFP e eu fiz na empresa. Eu frequentei o RVCC para levar o meu filho à conclusão do 12.º ano. E conseguimos os dois. Foi um estímulo para mim, e assim, influenciei o meu filho a completar a escolaridade. (B4)

Já tinha pensado em voltar à escola para fazer o 12.º ano. E isso estava sempre presente, porque eu estava limitado por um ano para poder dar um salto que hoje posso fazê-lo, e que na altura não podia. Esta questão das limitações, por um ano, não fazia sentido na minha cabeça. (B6)

Relativamente à inscrição no Processo de RVCC de Nível Secundário, como podemos verificar no quadro 6.9 a maioria dos adultos decidiu inscrever-se por iniciativa própria (78%), existindo também uma fração de 19%, muito menos expressiva mas não desprezável, que se inscreveu porque seguiu o conselho de familiares e amigos.

Quadro 6.9 - Motivações para a inscrição no Processo de RVCC

Inscrição no Processo de RVCC	n	%
Por iniciativa própria	127	78
Por conselho da instituição onde trabalhava	4	2
Por imposição da instituição onde trabalhava	0	0
Por conselho de familiares e amigos	31	19
Por conselho do Centro de Emprego	0	0
Outro	0	0
<b>Total</b>	<b>162</b>	<b>100</b>

As motivações que conduzem os adultos para a frequência do Processo de RVCC podem ser as mais diversas e, nesta investigação, decidimos analisar estas mesmas motivações em vários níveis: obter a qualificação de nível secundário; obter, de forma rápida, a qualificação de nível secundário; perceber qual o valor das aprendizagens adquiridas ao longo da vida; conseguir acompanhar o projeto escolar dos filhos; inserir-se no mercado de trabalho; mudar de emprego; progredir na carreira profissional; melhorar a situação financeira; iniciar o próprio negócio; melhorar o seu auto – conhecimento; prosseguir os estudos; e, ocupar o tempo.

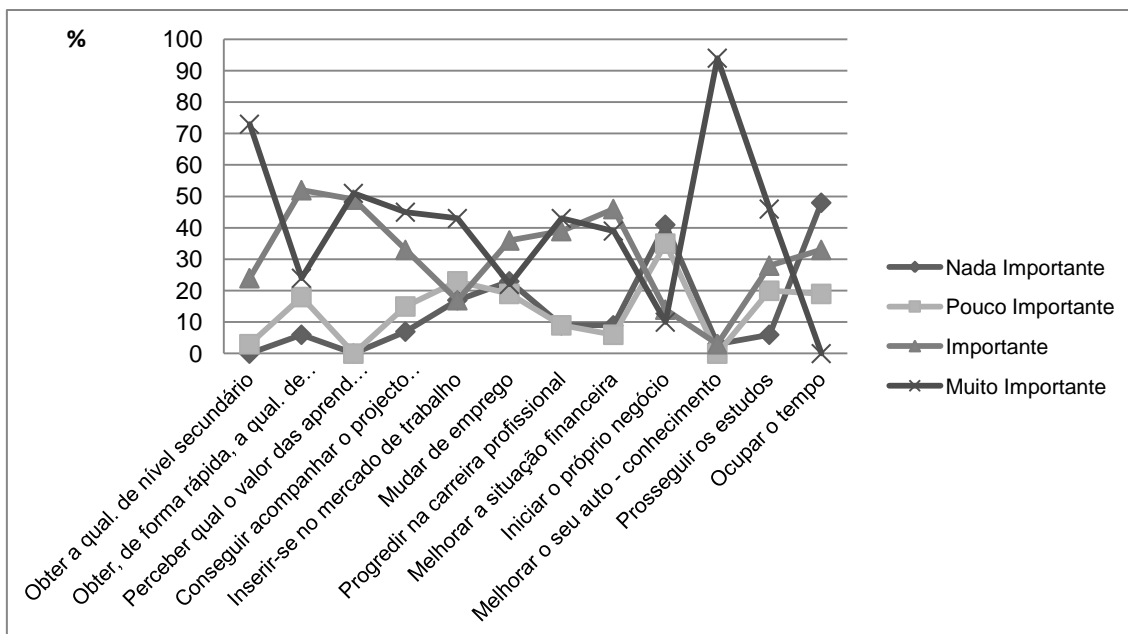


Figura 6.1 - Motivações para a frequência do Processo de RVCC

Assumimos, a partir da análise de conteúdo das entrevistas, que o interesse que impulsiona um adulto a inscrever-se num Processo de RVCC pode não ser único e consideramos que pode existir um único motivo ou uma combinação de motivações que desencadeiam a vontade de participar num projeto de natureza (auto)biográfica. Nesse sentido, iremos analisar as motivações que colocamos em questionário e procurar compreender de que modo se confirmam pelas informações recolhidas nas entrevistas.

Torna-se evidente a importância que assume a primeira opção, obter a qualificação de nível secundário, que é caracterizada por 73% dos adultos como muito importante. Este facto tornou-se visível nas afirmações proferidas pelos indivíduos:

Concluir o 12.º ano. Eu estava num processo de transição pois iria mudar de trabalho. Neste meu novo emprego assumo as funções de chefe, e pensei que a minha escolaridade (11.º ano incompleto) não iria ser suficiente. Afinal, eu ia chefiar pessoas com mais qualificações que eu, e teria de lidar com engenheiros. Mas também pensei que existem formações que apenas poderia frequentar se tivesse o 12.º ano. A verdade é que na juventude podia ter concluído o secundário, e sempre me senti insatisfeito com a situação. (A1)

Fazer o 12.º ano, afinal eu tinha ficado com o 11.º ano completo e não fazia sentido a minha escolaridade não ter seguido até ao fim do secundário. Enquanto era jovem estive tão perto... (B8)

O meu chefe sempre disse que eu tinha de estudar, que esta era a única forma de eu evoluir na empresa. Ter o 12.º ano é muito importante para a manutenção do meu posto de trabalho, afinal, a empresa onde trabalho é acreditada e quando comecei a trabalhar no laboratório tinha apenas o 6.º ano. (A2)

A minha principal motivação era fazer o 12.º ano, e embora não tenha concluído a escolaridade através do Processo de RVCC porque fiz uma certificação parcial, estou num curso EFA para conseguir concretizar aos meus objetivos. (B10)

Eu sempre tive ideia de fazer o 12.º ano mas como sempre trabalhei por turnos tornava-se complicado, mas não é impeditivo. Sempre senti que me faltava dar o passo, faltava acabar a escolaridade. (B8)

Sempre pensei em fazer o 12.º ano. Aliás, quando acabamos o 9.º ano, fizemos uma festa aqui na Secil, e disse logo ao administrador que deviam dar seguimento para o 12.º ano. Eu vi logo que a nível de escolaridade o 9.º ano era pouco, e que o futuro era ter o 12.º ano. (B9)

Eu sempre quis ter mais escolaridade. (A2)



Sempre tive a ideia de fazer o 12.º ano, não fazia sentido não o fazer, pensei que não vir para o Processo era uma patetice, e que tinha de pegar nisto e ir para a frente. Acima de tudo senti que me ia sentir bem em fazê-lo. (B6)

A nível pessoal, era muito importante ter o 12.º ano. Sabe, quando passei para técnico tinha de ter o 11.º ano, mas não tinha. Quando estava no 11.º ano arranjei um papel em como estava inscrito, fui fazer os psicotécnicos e consegui passar. Mas não acabei o curso. Parecia que alguma coisa não estava bem, estava incompleto. (A5)

Essencialmente era fazer o 12.º ano porque tenho noção de que se existir um concurso que me interesse e concorrerem pessoas com as mesmas competências que eu, mas se estas tiverem o 12.º ano, provavelmente eu vou ficar para trás. (B7)

Os adultos entrevistados revelam que a conclusão do nível secundário é fundamental nos dias de hoje, mencionando que antes de entrar em Processo de RVCC pensavam que o 12.º ano de escolaridade era uma fase final que lhes faltava concluir. No entanto, a metodologia proposta ao longo do Processo de RVCC fez compreender que este Processo é apenas uma passagem para outros planos formativos, fazendo com que os adultos mostrem abertura para continuar o seu percurso escolar:

Antes pensava que o 11.º ano era um ciclo incompleto. No entanto, neste momento penso que o 12.º ano também é um ciclo incompleto, existe sempre uma fase seguinte. (B6)

Consideramos que, embora o nosso conjunto de inquiridos fosse constituído por adultos que abandonaram a escola de forma precoce, foram indivíduos que ao longo da vida ambicionaram concluir os seus estudos. Nos relatos efetuados surgem referências a tentativas sem sucesso para voltar à escola, assim como, as circunstâncias em que esse insucesso se deu:

Fui para o 12.º ano e só a Matemática é que ficou para trás. Quis tentar fazer o Francês, mas o curso acabou e as portas fecharam-se. (...) Quando voltei da tropa tive de passar para o ensino recorrente, mas não gostei e além disso, não tinha equivalências quase nenhuma. E eu não tive cabeça e parei por ali. (A1)

Chegou a uma altura que decidi vir para a Secil e voltar a tentar fazer a matemática. Fui matricular-me mas descobri que tinha mudado a organização dos currículos, e descobri que me faltava muitas disciplinas. Descobri que afinal não era só a matemática, tinha de tirar tudo outra vez. E eu fiquei chateado e pronto, já não quis ir. Acredite que às vezes até sonhava e pensava na Matemática. (B3)

Tinha pensado em voltar para a escola, mas trabalhava por turnos contínuos e com folgas rotativas. Não havia nenhum horário na escola que me permitisse ir às aulas. (A2)

Entretanto fui estudar na escola comercial à noite, mas foi complicado porque trabalhar 8 horas e depois ir 4 horas para a escola era difícil. (A3)

De entre as respostas recolhidas, a compreensão do valor das aprendizagens adquiridas ao longo da vida é referida pelos adultos como importante (49%) e muito importante (51%), em que vários foram os casos em que o Processo de RVCC foi útil para a capacitação dos próprios intervenientes das suas competências, fruto de um acumular de experiências vividas e, em muitos casos, elementos potenciadores de aprendizagem:

Eu fiquei a conhecer o Processo de RVCC por outros colegas meus que já frequentavam, e percebi que apenas teria de mostrar que tinha competências adquiridas ao longo da vida. Em boa verdade, sempre quis compreender se as aprendizagens que eu fazia no meu local de trabalho e com os meus hobbies tinham algum valor ou não. Mas confesso que nunca pensei ser possível descobrir tantas coisas dentro de mim. (B9)

A questão da justiça social para mim era muito importante, eu sai da escola com o antigo 5.º ano do curso geral de comércio, o que equivale nos dias de hoje ao 9.º ano. Mas, as pessoas que têm o 9.º ano não têm os meus conhecimentos. Eu sempre fiz muita formação complementar à minha profissão. Nesta empresa, eu fui a primeira pessoa a trabalhar com um computador. Fiz um curso superior de línguas porque os nossos sócios são sempre empresas estrangeiras, e achei por bem fazer pois seria fundamental para o desenvolvimento das minhas actividades. Eu

procuro sempre acompanhar as perspectivas da empresa frequentando formação adequada. Eu procuro saber para conseguir evoluir. Procuro nichos de oportunidade. Procuro verificar dentro das tarefas que desempenho se as coisas estão a evoluir em algum sentido, fico alerta e procuro estar lá. E estas aprendizagens que não foram efetuadas na escola, não têm valor? (B5)

A empresa sempre nos forneceu toda a formação necessária. Mas sempre que acho pertinente também sugiro algumas formações. No meu trabalho procuro ser o mais perfeito possível, luto por isso, e penso que aprendo todos os dias com as experiências que vou vivendo, embora nem sempre sejam boas. Mas também se aprende com as coisas menos boas. Penso que as formações que faço e a aprendizagem do dia – a – dia também tem valor. (B6)

Uma das motivações que levaram alguns adultos a frequentar o Processo de RVCC é conseguir acompanhar o projeto escolar dos filhos, procurando incentivar os mais novos para a frequência do nível secundário, assim como, transmitir-lhes a importância da certificação escolar:

A minha principal motivação era incutir no meu filho mais velho a vontade de fazer o 12.º ano. E percebi que era agradável, acabei por me interessar pelo processo e nunca perdi a vontade de o concluir. (B4)

Eu queria incentivar o meu filho a estudar, fazer com que ele compreendesse a importância da escola. (B10)

A questão que se prende com a vontade de progredir na carreira profissional é assinalada pelos adultos como uma das mais importantes, afinal a maioria dos adultos menciona que ambiciona que a qualificação de nível secundário possa vir a abrir portas dentro das estruturas empresariais em que trabalham, existindo também um número considerável (36%) que refere a importância que este processo pode vir a assumir numa situação de mudança de emprego.

Podemos verificar estas situações em referências como:

Sentia que o meu pai tinha razão, enquanto era novo tive a possibilidade de estudar. Na empresa apenas me pedem competência, e não o 12.º ano, para desempenhar as minhas funções. Mas sei que se existir algum concurso interno, e eu mostrar as mesmas aptidões que outras pessoas com o 12.º ano, provavelmente, eu fico para trás. (B7)

Tenho a certeza que com o 12.º ano podia ter progredido na empresa mais depressa. (A5)

Não posso progredir na carreira por ter o 12.º ano, apenas o posso fazer se for para a faculdade. Mas, e embora goste muito do meu local de trabalho procuro melhores condições financeiras, e cada vez que procurava emprego sentia que as minhas habilitações literárias eram um impedimento. (A3)

Quase todos os adultos mencionam que uma das suas motivações é melhorar o conhecimento que têm sobre si próprios, mas também acerca das suas raízes familiares (94%), referindo que:

A vinda de Moçambique para cá. Eu dou comigo a pensar: lá, que vida poderia ser a minha? Onde estão os meus amigos? Eu dava tudo para estar com eles. Eu lembro-me de muitas coisas de lá. Era um mundo completamente diferente de cá, havia mais amizade, convívio, e o nosso nível de vida era muito bom. A nossa casa em Portugal não tinha água nem luz. Eu e o meu irmão mais velho nem chegamos a perceber as dificuldades que os meus pais passaram. Mas éramos felizes à nossa maneira. E muitas vezes os meus pais deixaram de comer, para nós comermos. Eu sabia que este processo exigia que escrevêssemos acerca de nós, e pensei se não seria uma boa forma de conhecer melhor as minhas raízes, e quem sabe compreender melhor quem sou eu. (B7)

Aqui na empresa trabalhamos em equipa, e temos de ter confiança uns nos outros. Esta confiança só surge quando conhecemos os nossos colegas, mas para isso acho que primeiro tenho de me conhecer a mim. Sempre pensei escrever a história da minha vida, aliás sempre que penso em certos episódios dou comigo a rir sozinho. A minha mulher por vezes pergunta-me porque é que me estou a rir sozinho. Por vezes são coisas que já nem me lembrava mas que me fazem compreender que já passei por tantas coisas na vida. (B9)

De realçar que existe uma percentagem elevada de adultos (48%) considerando que a frequência do Processo não os motivou para ocuparem o seu tempo, alegando que a vida profissional e as exigências familiares os preenchem de uma forma quase completa:

O meu trabalho sempre me preencheu muito para lá das horas laborais, eu ia para casa a pensar nas peças. Tinha de ter a capacidade para reparar que as peças tinham desgaste e tinha de desenhar a peça como se fosse nova. Mas também fazia trabalhos na construção civil fora da empresa, que como deve imaginar ocupa o resto do dia. E ainda existe o neto... (B3)

O meu horário de trabalho é durante o dia, mas o meu marido trabalha por turnos. Os meus filhos, além da escola, praticam desporto. Portanto, eu tenho de me desdobrar para conseguir atender a todos os apelos. E ainda tenho o trabalho da casa para fazer. Ocupar o meu tempo não era algo que procurasse no Processo de RVCC. (A3)

Estas últimas referências levam-nos a concluir que a frequência do Processo de RVCC não se mostra como um modo de ocupar o tempo. As exigências de uma vida ativa levam a que os adultos disponham de pouco tempo para outras actividades, como o investimento na sua formação.

De uma forma geral, a análise dos questionários e das entrevistas permite-nos concluir que muitos foram os casos de abandono escolar precoce e, no nosso ponto de vista, por um pesado motivo para os adultos intervenientes, ou seja, não apenas para o adolescente que deixa de estudar mas também os familiares mais próximos que assistem ao afastamento dos seus filhos da escola, acompanhado de um sentimento de impotência para combater a situação. No entanto, os relatos que acima apresentamos revelam que a conclusão do nível secundário sempre esteve na mira destes adultos, e que estes são indivíduos que encararam a possibilidade de se inscreverem no Processo de RVCC como uma oportunidade imperdível para a inserção e progressão profissional, satisfação pessoal e justiça social.

#### *Caracterização da Situação dos Indivíduos Depois de Terminarem o Processo de RVCC – NS*

Neste subcapítulo tentaremos mostrar qual a perceção dos adultos relativamente a uma ligação entre o Processo de RVCC e os adultos que o frequentaram em três subcategorias: profissional, formativo e pessoal.

Numa fase inicial queremos explicitar a situação profissional dos adultos depois de frequentarem o Processo, nomeadamente, os adultos cuja certificação escolar obtida modificou a sua vida profissional. Passamos a apresentar a análise das mudanças na perspectiva da: inserção no mercado de trabalho; progressão na carreira; mudança de emprego; aumento salarial; e, a mudança de comportamento em contexto profissional.

Quadro 6.10 – Situação profissional dos adultos depois de terminarem o Processo de RVCC

Situação profissional	n	%
Empregado por conta de outrem	134	83
Empregado por conta própria	4	2
Reformado	0	0
Procura do 1.º emprego	0	0
Desempregado há menos de 1 ano	20	12
Desempregado há mais de 1 ano	0	0
Outra	4	2
<b>Total</b>	<b>162</b>	<b>100</b>

Assim, torna-se possível comparar a percepção que os adultos têm acerca da sua situação profissional antes e depois de frequentarem o Processo de RVCC. Na análise comparativa da informação (quadros 5.8 e 5.10) podemos verificar um aumento da percentagem dos indivíduos empregados por conta de outrem, com um incremento de 30% e, em consequência, um decréscimo do número de adultos desempregados:

Foi difícil encontrar um emprego, não estava a passar uma fase fácil, mas parece que o Processo de RVCC me trouxe um novo alento, mais vontade de procurar e aumentei a minha iniciativa e força de vontade. Antes de ter frequentado o Processo nem sequer sabia o que era um currículo europeu, foi em conversa com os meus colegas que percebi que se calhar tinha de me atualizar. Consultei na internet e aprendi a fazer. Aproveitei também a internet para enviar currículos e pesquisar propostas de emprego. Nunca tinha feito assim, comprava o jornal todos os dias e procurava. Enviei tantos currículos que acabei por encontrar um emprego não na minha área, mas que aprendi a gostar. Por vezes mudar de profissão faz-nos bem. (A3)

Na altura em que estava desempregado enviava muitos currículos, mas quase nunca era chamado para as entrevistas. Devido ao facto de estar desempregado fui chamado pelo Centro de Emprego para vir fazer o Processo de RVCC. Ao início nem queria vir, mas depois percebi que tinha a oportunidade de fazer o 12.º ano. Continuei a enviar currículos mas foi depois de concluir o Processo que consegui um emprego. Para este trabalho tinha de ter o 12.º ano, por isso, acho que foi fundamental ter feito o secundário, senão tinha ficado mais uma vez para trás. (A4)

Não penso mudar de emprego, mas nunca se sabe o que pode acontecer, e acho que se tiver de fazer uma mudança profissional pode marcar a diferença. (B7)

Quando fazemos um currículo as entidades profissionais reparam logo na escolaridade. Além disso, eu não sei até quando esta empresa dura, posso precisar de outro emprego, e preciso de ter outras vantagens em relação aos outros. E desta forma, o 12.º ano pode ser decisivo. (A5)

Os resultados que obtivemos confirmam a informação concedida nos estudos do CIDEDEC (2004, 2007), em que se menciona o aumento de um terço dos adultos que passaram da situação de desemprego para uma nova fase profissional das suas vidas, depois de terem concluído o Processo de RVCC, assim como, o facto de um quinto dos indivíduos ter modificado a sua situação laboral (Carneiro et al., 2010).

Na análise de conteúdo das entrevistas, e atentando apenas aos casos em que a certificação de nível secundário modificou a vida profissional dos adultos que a adquiriram, podemos verificar a existência de um grande número de casos em que existiu progressão na carreira, e em consequência, um aumento salarial.

Já fui informado que vou progredir na carreira porque já tenho o 12.º ano. (B9)

Voltei a ser promovido, tive aumento salarial, melhorei as minhas capacidades profissionais. Fez-me descobrir muitas coisas às quais eu não dava importância. Descobri que tinha mais – valias e nem as valorizava. Era um potencial escondido, eu não pensava nesse potencial, logo não existia. (A2)

Penso que embora ainda não tenha trazido mudanças, no futuro irá fazê-lo. Até porque penso progredir na carreira em breve, e sei que com o 12.º ano tornou-se mais fácil. Podia não fazer diferença, mas se estiver em comparação com uma pessoa que tem as mesmas competências que eu, se ele tiver o 12.º ano, e eu apenas tiver o 9.º ano, possivelmente é ele que fica, e não eu. (B7)

Os adultos mencionaram que alteraram alguns hábitos no seu local de trabalho, fruto da reflexão exigida pela metodologia do processo, mas também pelo facto de os indivíduos terem mostrado e descoberto a capacidade de mobilizarem as suas competências em diferentes domínios:

Antes não usava o computador mas hoje em dia não o largo no trabalho, tudo está informatizado e eu sei trabalhar com ele em todos os programas da empresa. Não comecei a usar o computador por gosto, comecei durante o processo e depois fui mexendo e descobrindo muitas coisas. Outra mudança que fiz foi relativamente à reciclagem. Eu trabalhava em reciclagem, existiam muitos materiais que deitava para derreter e aproveitar para outra utilização, mas agora também faço isso com o papel. Nos momentos de partilha de experiências em grupo, os meus colegas chamaram-me a atenção para isso, e percebi que o papel do fax pode utilizado para escrever na parte de trás em vez de deitar fora. Assim poupa-se papel e recursos naturais. Na altura isso passava-me ao lado. Por exemplo, numa chapa de ferro eu cortava-a e aproveitava para fazer qualquer coisa, e porque não aproveitar o papel? (A1)

A valorização do diploma pela entidade empregadora (quadro 6.11) é mencionada pelos adultos como importante, mas não fundamental.

Quadro 6.11 - Valorização do diploma pela entidade empregadora

Valorização do diploma	n	%
Sim	109	67
Não	53	33
<b>Total</b>	<b>162</b>	<b>100</b>

No entanto, e relativamente à valorização do diploma, apenas 67% dos adultos inquiridos revelam que a empresa valorizou a certificação obtida, o que no nosso ponto de vista é um valor baixo. Porém, Moreira (2008) concluiu relativamente a este critério que as entidades empregadoras atribuem algum valor aos certificados obtidos pelos seus funcionários, indo deste modo de encontro com os nossos resultados, ou seja, existe reconhecimento por parte dos empregadores mas os valores obtidos ficam aquém do esforço despendido pelo adulto durante o Processo:

A nível profissional sou auxiliar e sabia que o processo não me ia ajudar a subir na carreira, a não ser que eu fosse tirar o curso de educadora de infância. Por isso, sabia que a minha entidade empregadora não ia dar valor ao meu esforço. (A3)

Houve reconhecimento da parte da empresa, e eu gostei muito disso. (B8)

Eu penso que a Secil valorizou o meu diploma. O 12.º ano vai abrir as portas para uma progressão que vai acontecer em breve. Aliás, se não valorizasse o nosso esforço não tinha investido na nossa participação no Processo de RVCC. (B9)

O reconhecimento que a entidade mostra pelo esforço despendido por um adulto durante o Processo de RVCC pode ser, além da possibilidade da progressão profissional ou do aumento salarial, por meio de palavras de incentivo à frequência e conclusão do Processo:

A empresa reconheceu o meu esforço de duas formas, por meio de palavras e um aumento salarial. Mas dei mais palavras às palavras do que ao dinheiro. Há falta de elogios em Portugal. (B8)

Existem casos em que o incentivo das entidades empregadoras, nomeadamente por meio das chefias diretas, foi efetuado durante o decorrer do processo porque ao terem conhecimento que o funcionário estava em Processo de RVCC, perguntavam como estava a decorrer e, por vezes, as palavras de incentivo serviam como uma forma de alavancar o desenvolvimento do Processo e dar um novo alento aos intentos dos indivíduos:

Também é verdade que o facto de o meu chefe me incentivar a estudar foi muito importante para mim. E ele ficou contente quando soube que eu tinha voltado a estudar. Meia volta ia perguntando como corriam as coisas. Era meu chefe no trabalho, mas também na escola. (A2)

Não foram poucos os adultos que mencionaram o facto de as suas chefias procurarem informações sobre o Processo de RVCC junto dos seus funcionários, procurando compreender em que consistia a metodologia e de que forma as aprendizagens ao longo da vida podem ter valor e visibilidade social conduzindo, em alguns casos, a uma certificação de nível secundário:

Quando fui entrevistado tive de explicar ao senhor das entrevistas, que mais tarde percebi que iria ser meu chefe, o que era o Processo de RVCC e o que significavam as unidades de competência que estavam no meu certificado. Acho que só assim ele percebeu que valia a pena a minha passagem para as provas práticas. (A4)

O facto de me perguntarem como estava a decorrer o Processo era importante para mim. Podem não ter percebido isso, mas pesou de uma forma positiva no meu empenho. (B8)

Uma das perspectivas que este estudo procura clarificar prende-se com a possibilidade de a frequência do Processo de RVCC promover a modificação do percurso formativo dos adultos que o frequentam. Relativamente a este aspeto, a maioria dos indivíduos, ou seja, 69% indica que existiram alterações nos seus interesses, e 31% refere não existir nenhuma modificação no seu percurso formativo (quadro 6.12).

Quadro 6.12 - Modificações do percurso formativo fruto da certificação escolar

Modificação do percurso formativo	n	%
Sim	111	69
Não	51	31
<b>Total</b>	<b>162</b>	<b>100</b>

Segundo o nosso estudo, 69% dos adultos inquiridos afirmam que a certificação escolar modificou o seu percurso formativo. No entanto, a existência de 31% de adultos que não manifestaram vontade de alterar os seus hábitos formativos é para nós um valor preocupante, recordando que as mudanças formativas que considerámos são variadas: entrada no ensino superior; maior interesse pelas TIC; inscrição em módulos de formação complementar; novos hábitos de leitura e de escrita; e, outros. A este nível citaríamos:

Eu não gosto muito de ler. (...) Nunca, era impensável prosseguir os estudos. Frequento toda a formação da Secil. E a Secil até dá formação a mais, e hoje em dia precisamos de alguém que venha dar formação a sério, e não apenas relembrar conhecimentos. (...) Eu nunca disse a ninguém para ir fazer o RVCC, se não houvesse a solicitação pela Secil eu não tinha feito. (B2)

Do total de 111 adultos que mencionaram existirem modificações no seu percurso formativo, procuramos perceber efetivamente quais eram as alterações, isto é, quais as alternativas que

estes adultos encontraram para dar prosseguimento aos seus estudos. Assim, e como mostramos no quadro 6.13, focamos a nossa atenção nas opções apresentadas no questionário como: entrada no ensino superior; maior interesse pelas TIC; inscrição em módulos de formação complementar; novos hábitos de leitura e de escrita, e ainda, outras formas investimento na aprendizagem.

Quadro 6.13 - Mudanças ocorridas do ponto de vista formativo

Mudanças formativas	n	%
Entrada no ensino superior	8	7
Maior interesse pelas TIC	32	29
Inscrição em módulos de formação complementar	23	21
Novos hábitos de leitura e escrita	46	41
Outra	2	2
<b>Total</b>	<b>111</b>	<b>100</b>

A entrada no ensino superior é referida pelos adultos como a mais estimulante e ambiciosa, mas também é mencionada como um grande investimento a nível financeiro, sendo um projeto formativo que apenas se torna possível, para os indivíduos que escolheram esta opção, quando os filhos já se encontram fora do percurso escolar:

A minha filha insistiu para que eu fosse para a faculdade, e escolhi o curso de gestão de recursos humanos por estar relacionado com as minhas tarefas profissionais. Encontro-me no 2.º ano da licenciatura. (B1)

Embora em termos profissionais não me seja exigido, eu pensei que um curso de Marketing seria importante para a minha formação pessoal, mas também enriquecedor a nível profissional. (B6)

Nas entrevistas efetuadas, foram vários os adultos que, não tendo ingressado no ensino superior após a conclusão do Processo de RVCC de Nível Secundário, referem que o fariam se a metodologia fosse próxima da utilizada no Processo. Os adultos referem que:

Tenho procurado formação superior na minha área, o fabrico de tubos, que está relacionado com a hidráulica. Já encontrei em diversos países como Itália, Alemanha e em Espanha, mas em Portugal não existe nenhuma licenciatura específica na área. (...) Outro problema é que estas licenciaturas são em horário diurno, e neste momento também não posso dispor desse tempo. (A1)

Ainda pesquisei na Universidade Aberta mas nenhuma área me interessava. Mas se surgisse um curso de engenharia de ambiente em formato online eu pensava bem, e era capaz de me inscrever. (B5)

Gostaria de dar seguimento ao Processo de RVCC a nível superior, especialmente nos moldes em que fizemos com o IEF, mas seria com o Instituto Politécnico de Setúbal, por exemplo, pois tem cursos que se adequam ao meu trabalho. (B7)

Os estudos do CIDEDEC (2007) vêm confirmar parcialmente esta questão, pois concluíram que os adultos que terminam o Processo de RVCC mencionam ter vontade de prosseguir os estudos, mas não revela quais as opções que efetivamente foram tomadas pelos indivíduos.

Relativamente à totalidade dos adultos inquiridos, procuramos compreender se existiram mudanças na postura dos indivíduos face ao uso das TIC (quadros 6.14 e 6.15) e comparamos o número de indivíduos que adquiriram um computador para o seu uso pessoal.

Quadro 6.14 - Adultos com computador em casa antes da frequência do Processo de RVCC

<b>Antes do Processo de RVCC</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Sim	134	83
Não	28	17
<b>Total</b>	<b>162</b>	<b>100</b>

Quadro 6.15 - Adultos com computador em casa depois da frequência do Processo de RVCC

<b>Depois do Processo de RVCC</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Sim	162	100
Não	0	0
<b>Total</b>	<b>162</b>	<b>100</b>

Como podemos verificar, no período anterior ao Processo de RVCC a maioria dos adultos já possuía computador em casa, embora alguns tenham referido que os principais utilizadores dos computadores eram os filhos:

O computador apareceu na nossa casa para os meus filhos. Por mim não o comprava porque nunca precisei dele. Confesso que o mais complicado era ouvi-los falar de coisas que eu não compreendia. (A3)

No final do Processo, 100% dos indivíduos inquiridos têm um computador pessoal. Alguns adultos que compraram este equipamento referem que a iniciativa e-oportunidades foi o impulso que lhes faltava para a compra de algo que sabiam que lhes fazia falta:

Lá em casa já tínhamos computador, mas era para os meus filhos usarem. Nem eu, e nem a minha esposa tínhamos hipótese de lhe tocar. Estava sempre ocupado. Mas como disponibilizaram computadores a um preço simpático, eu decidi que desta é que era. Os meus filhos quiseram trocar comigo porque viram que o meu computador era bom. E eu é que passei a andar com o Magalhães deles. (A4)

A iniciativa mostrou-se como uma forma de potenciar a compra de computadores com ligação à internet com um preço mais acessível, tornando-se um equipamento que deste modo chegou a grande parte da população.

A análise da informação recolhida com os questionários permitiu-nos comparar a perceção que os adultos têm sobre a utilização do computador, antes e depois do Processo de RVCC (quadros 6.16 e 6.17).

Quadro 6.16 - Autonomia no uso do computador antes do Processo de RVCC

<b>Antes do Processo de RVCC</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Sim	138	85
Não	24	15
<b>Total</b>	<b>162</b>	<b>100</b>

Quadro 6.17 - Autonomia no uso do computador depois do Processo de RVCC

<b>Depois do Processo de RVCC</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Sim	162	100
Não	0	0
<b>Total</b>	<b>162</b>	<b>100</b>



O facto de os CNO fornecerem formação na área das TIC, mais concretamente cursos de iniciação em Word e Excel, foi considerado atrativo para alguns adultos que não sabiam trabalhar com este equipamento:

Como quase não utilizava o computador, é óbvio que não sabia trabalhar com ele. Não é que eu não soubesse nada mas quando percebi que para fazer o Processo de RVCC tinha de saber trabalhar com o computador vi logo que não ia correr nada bem. Como a Técnica que disse que iam fazer cursos para nos ajudar decidi inscrever-me logo. (A4)

O quadro 6.18 apresenta a opinião dos adultos relativamente ao modo como o Processo de RVCC os motivou no uso do computador.

Quadro 6.18 - Níveis de motivação no uso do computador advindas do Processo de RVCC

Nível de motivação	n	%
Não teve influência	43	27
Teve pouca influência	27	17
Teve influência	36	22
Teve muita influência	56	35
<b>Total</b>	<b>162</b>	<b>100</b>

Como podemos verificar, existe um elevado número de adultos que considera que o Processo de RVCC teve muita influência para os motivar na utilização do computador, o que é corroborado nas entrevistas:

Acho que se não fosse o Processo de RVCC nunca teria tido vontade para aprender a mexer no computador. (A4)

Mudei muito no uso da internet, passei a usar mais. Quer a nível pessoal, quer a nível profissional. Quando preciso de um equipamento, vou ao site da empresa e vejo tudo o que preciso, e posso aceder sempre que preciso. (B9)

No entanto, e segundo os dados apresentados (quadro 6.16), 85% dos adultos consideravam já saber trabalhar com o computador antes do Processo de RVCC, verificamos que 27% mencionam não ter existido qualquer influência do Processo na utilização deste equipamento:

Sabe, meu tive de aprender a trabalhar com o Autocad, e para isso comprei um computador que me custou na altura 1500 contos, e a Secil ajudou-me a comprar parte desse equipamento. Não há muitas empresas como a Secil. Eu vi as vantagens de usar o Autocad, fazia-me aproveitar folhas, legendas, algo que os meus colegas não faziam usando apenas o papel. Andei a tirar MSDOS, em programação, eu passava noites às voltas com aquilo. Quem trabalhava com um compasso e com um tira linhas e depois borrava tudo, e limpava até fazer um buraco e acabava por deitar tudo no lixo, e depois passa para o computador... as pessoas era muito resistentes ao uso do computador. Mas eu não. Eu adaptei-me bem, eu percebi que o Autocad era uma ferramenta do futuro na área do desenho. (B3)

Houve uma altura que fui organizar as fichas mecanográficas do aprovisionamento, e claro que me calhou a mim. Na altura havia dois computadores na empresa e dois funcionários que transcreviam a contabilidade. Ainda se utilizava umas folhas em formato A3 riscadas. Nós fazíamos tudo à unha, e mais tarde é que vieram os computadores. Foi sempre a empresa que nos deu formação. Aprendi muito com a auto – descoberta, e todos os dias ia aprendendo cada vez mais. Quando vim fazer o Processo já tinha todos os conhecimentos de computador necessários. (B4)

A análise da frequência de utilização do computador vem mostrar-nos que existe uma evolução em todos os parâmetros analisados. Embora fossem apenas 5% os adultos que afirmaram nunca utilizar o computador, este valor passou para 0%, ou seja, uma parte dos adultos

inquiridos passou a mostrar algum interesse pelo uso do equipamento. No mesmo sentido surgem os adultos que mencionam utilizar poucas vezes o computador antes do Processo de RVCC (24%), e que depois do Processo este nível de utilização passou para os 2%. Relativamente aos outros itens, o uso frequente e a utilização diária do computador, verificamos um crescimento nas duas opções, de 28% para 33%, e de 43% para 64%, respetivamente.

Quadro 6.19 - Níveis de utilização do computador antes e depois da frequência do Processo de RVCC

Frequência de utilização do computador	Antes do Processo de RVCC		Depois do Processo de RVCC	
	n	%	n	%
Nenhuma vez	8	5	0	0
Poucas vezes	39	24	4	2
Frequentemente	46	28	54	33
Todos os dias	69	43	104	64
<b>Total</b>	162	100	162	100

Torna-se pertinente fazer o cruzamento da informação apresentada na tabela acima com os dados mencionados nos quadros 6.16, 6.17 e 6.18, nos quais podemos verificar a existência de progresso tanto na utilização do computador, mas também na aquisição deste equipamento, tal como mencionado nos estudos de Carneiro et al. (2010) e de Moreira (2008). O facto de aumentar o número de adultos que adquirem um computador durante o Processo de RVCC, pode ser um indicador de interesse não apenas pelo processo em si, mas uma procura de formação para poder trabalhar com este equipamento e conseguir tirar partido das potencialidades do mesmo.

Como é referido:

Sim, decidi comprar um computador para mim durante o processo. Mas ao princípio nem o ligava. Depois, com a ajuda dos meus colegas e da minha mulher, comecei a descobrir as potencialidades. Hoje em dia é um meio de trabalho porque já não o utilizo apenas em casa, estou sempre agarrado a ele. (A1)

Eu já utilizava o computador no trabalho, e também tinha em casa. Mas nunca liguei muito ao computador em casa porque quando chegava do trabalho estava demasiado cansado. No entanto, como vim fazer o processo comecei a ter de usar todos os dias de modo a escrever a minha autobiografia. (...) Embora o processo já tenha terminado ficou o bichinho, todos os dias ligo o computador nem que seja para ver o meu mail. (B8)

Relativamente aos hábitos de leitura e de escrita dos adultos que frequentaram o Processo de RVCC podemos verificar uma evolução dos resultados verificando-se que 67% dos adultos já tinham hábitos de leitura e de escrita antes do Processo e que 33% não tinham estes hábitos (quadro 6.20).

Quadro 6.20 - Hábitos de leitura e de escrita dos adultos antes da frequência do Processo de RVCC

Hábitos de leitura e de escrita antes do Processo de RVCC	n	%
Sim	109	67
Não	53	33
<b>Total</b>	<b>162</b>	<b>100</b>

No quadro 6.21 podemos observar que existe um aumento do número de adultos que tem como hábito ler e escrever com 93%, existindo apenas 7% dos indivíduos que não adquiriram estes hábitos.

Quadro 6.21 - Hábitos de leitura e de escrita dos adultos depois da frequência do Processo de RVCC

Hábitos de leitura e de escrita depois do Processo de RVCC	n	%
Sim	150	93
Não	12	7
<b>Total</b>	<b>162</b>	<b>100</b>

Da análise das entrevistas podemos constatar que os adultos que já tinham hábitos de leitura e de escrita os mantiveram, ou então que passaram a dar maior valor a este género de expressão, afirmando que sempre gostaram de ler e escrever, mas que o facto de o Processo de RVCC se apoiar numa metodologia que apela à escrita suscitou maior vontade de regressar aos tempos em que escreviam mais, como o tempo em que frequentaram a escola:

Eu quando andava na escola utilizava um candeeiro a petróleo, e para mim era bom. Eu era feliz assim. O facto de voltar a escrever e a ler foi muito bom. Fez-me lembrar esses tempos. Hoje leio mais, pode ser o jornal, as revistas, ou mesmo um bom livro, desde que o tema seja apelativo. (B3)

Sempre gostei de escrever à mão, mas melhorei a forma como escrevo. É quando comecei o RVCC vi que dava erros que me espantavam. Estive muitos anos sem escrever, e tive de fazer uma reciclagem. E voltei a recuperar a qualidade da minha escrita. (B9)

No entanto, alguns afirmam que embora tivessem o hábito de ler, nem sempre o ritmo de vida permitia que existissem tempos livres para que se pudessem dedicar a esta tarefa. Para alguns adultos entrevistados foi difícil ler e interpretar o Referencial de Competências – Chave de Nível Secundário e fazer a sua descodificação, mas o ritmo imposto pela natureza do Processo é referido como facilitador dos hábitos de leitura e de escrita:

Sabe, eu agora já pego num livro, e antes não o fazia. (A5)

Eu nunca fui uma pessoa de ler muito, mas com o processo passei a acompanhar mais o meu filho nas pesquisas e no estudo. O RVCC deu-me novos hábitos de leitura e abriu-me novos horizontes. Para que o meu trabalho tivesse frutos era necessário escrever mas também ler. Porque só quando leio aquilo que escrevo é que me apercebo dos erros que dou, ou as frases mal construídas que não fazem sentido. Passei a ter uma atitude mais auto formativa, passei a procurar informação que me suscita curiosidade. (B7)

Quando iniciei o Processo tive dificuldade em compreender o referencial. E isto fazia-me impressão. Como é que tinha ficado para trás? Já não lia um livro a sério há alguns anos e acho que isso se tornou uma barreira. Na verdade acho que o ritmo de vida acelerado é apenas uma desculpa para ter deixado de ler. Quando queremos fazer alguma coisa basta organizar o tempo para isso. Mas com muita insistência minha e da Técnica que me acompanhou consegui evoluir, e hoje em dia leio bastante porque gosto, mas também para incutir esse hábito nos meus filhos. (A2)

No âmbito da nossa investigação consideramos pertinente, desde o início, verificar qual o balanço pessoal que os adultos fazem após a frequência do Processo de RVCC. A relevância desta questão prende-se com o facto da análise dos estudos referidos no terceiro capítulo nos suscitar particular interesse, dado que todos eles convergem para a conclusão de que o Processo de RVCC potencia os níveis de auto-conhecimento, auto-estima e auto-valorização do adulto, conferindo uma reorganização ou mesmo um novo significado ao projeto individual do adulto. Porém, procuramos ir mais além e compreender a forma como este Processo pode influenciar os projetos escolares dos filhos dos adultos envolvidos em reconhecimento de competências, assim como, ambicionamos perceber se na percepção dos sujeitos existe uma ampliação da capacidade dos mesmos em se inserir e agir em sociedade, bem como de que modo é possível aumentar os níveis de adaptação a uma sociedade em constante mudança.

Assim, e de modo a cumprir os nossos intentos, decidimos inquirir os adultos relativamente aos seguintes itens: aumento da sua capacidade de reflexão; aumento do seu auto-conhecimento; aumento da sua auto-estima; valorização dos projetos escolares dos seus filhos; aumento da sua capacidade de inserção em grupo; aumento da sua capacidade de intervenção na sociedade; definição do seu projeto pessoal; e, aumento da sua aptidão para se adaptar à mudança.

Os resultados obtidos pelo questionário aplicado estão representados na figura 6.2. Numa primeira análise podemos verificar a existência de uma grande discrepância entre as opções muito importante e importante, e pouco importante e nada importante.

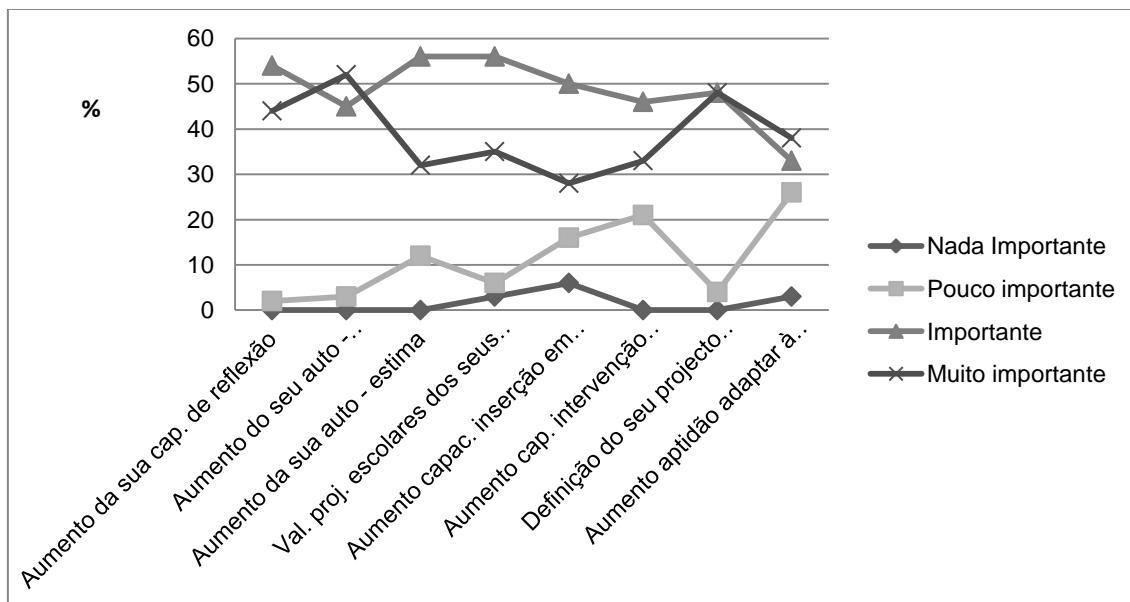


Figura 6.2 - Balanço pessoal dos adultos após o Processo de RVCC

Relativamente aos três primeiros itens de análise, os nossos resultados vêm confirmar a situação expressa pelos estudos referidos anteriormente, com resultados a abranger as opções importante e muito importante entre 88% a 98%. A este nível os adultos referem, que segundo o seu ponto de vista, passaram a ter um maior domínio de si e sobre si, a valorizar as suas

experiências de vida ao compreender que o somatório de saberes que foram adquirindo lhes serve para os tornar indivíduos com maior auto-estima e serem capazes de encetar novos desafios. Esta questão é igualmente desenvolvida pelos entrevistados:

Trouxe muitas vantagens, eu descobri-me! Havia certas coisas que eu fui descobrir dentro da minha própria família. Aprendi a conhecer-me a mim próprio. (B7)

Além da autoconfiança, eu senti satisfação. Porque eu, ao longo da vida, sempre deixei muitas coisas a meio. Mas acho que trás sempre benefícios. Antes do RVCC eu não olhava para o passado, e agora percebo que já consegui fazer uma série de coisas. (...) Passei a valorizar as minhas experiências porque para as escrever tinha de pensar sobre as coisas passadas. (A5)

Aumentei o meu ego. Este processo é o contrário da escola, ou eu tenho as competências ou não tenho. Não é como na escola! Eu não posso ir para casa estudar, ou aprendi ao longo da vida ou então não posso mostrar que tenho a competência. Ao contrário do que a maioria das pessoas dizem, este processo é complicado, a reflexão é um exercício difícil, e por vezes essa dificuldade pode levar-nos a desistir. (A2)

Descobri tantas coisas na minha vida, aliás percebi que já ultrapassei muitos obstáculos. E agora sempre que surge algum problema em casa ou no trabalho vou pensando que se já passei por tantas coisas, então porque é que agora não hei - de conseguir? (A4)

Foi interessante recordar as minhas memórias. Coisas que estavam escondidinhas num canto, umas boas e outras más, e há partes interessantes que nós no dia-a-dia que nem sequer perdemos tempo a pensar. Mas para o Processo de RVCC vamos buscar coisas que fizemos e barreiras que conseguimos ultrapassar que nem nos lembramos. Consegui aprender mais sobre mim. (B1)

O processo trouxe-me uma coisa, eu renasci! Se não fosse o RVCC eu não ia buscar o conhecimento que tinha dentro de mim, eu tinha-o guardado e nem me lembrava. Lembrei-me de tantas coisas, parece que tudo se desmultiplica e vamos abrindo o baú da minha vida, fiquei feliz! (B3)

Ao conversar com pessoas mais idosas e ao pesquisar na internet aprendi imenso sobre as minhas raízes. A vinda de Moçambique e toda a história que envolve este movimento de massas foi muito importante para me conhecer melhor. A mim e aos meus pais. (B7)

Neste momento estou mais preparado e passei a conhecer-me melhor. Sempre me adaptei bem, mas depois do processo percebi que tenho mais potencialidades do que pensava, e que já fiz muitas coisas. Se já alcancei tantas coisas, então de certeza que sou capaz de mais! (A2)

Acho que o que mais me cativou foi o facto de as pessoas ao fim de uma série de anos, sem mexerem em certas coisas e sem se aperceberem, vão fazendo um milhão de coisas ao longo da vida, e isto sem verdadeiramente pensarmos no que fazemos. Estamos tão mecanizados no nosso serviço ao fazermos as coisas que nem nos apercebemos que existe uma grande aprendizagem acumulada por detrás de todos estes mecanismos. Acho que sabe bem chegarmos à conclusão que afinal sabemos mais sobre a vida do que aquilo que pensávamos. Eu nunca tinha pensado sobre as minhas verdadeiras competências, nunca tive tempo... (B4)

Pensei que ia acabar por nos obrigar, através da escrita da autobiografia, a fazer uma aprendizagem porque há tanta coisa que nós nos esquecemos que temos de puxar pela memória para lembrar desde o passado até ao presente, as várias etapas, e ao longo dessas etapas vem por acréscimo acontecimentos que se deram e que nos obriga a refletir sobre os mesmos. Até o diálogo com outras pessoas da nossa geração nos faz aprender. A capacidade de reflexão exigida pelo processo obriga a que algumas questões que estão mal resolvidas na nossa vida passem, através da escrita, a ficarem organizadas. (B5)

As afirmações descritas sustentam a importância que, segundo a opinião dos adultos, o Processo teve no aumento da capacidade de reflexão, da auto-estima e do auto-conhecimento, opinião partilhada por Moreira (2008), Carneiro et al. (2010) e CIDEA (2004, 2007) que mencionam ter constatado nos seus estudos a observação de mudanças nos adultos relativamente a estes critérios.

Os projetos educativos dos filhos são mencionados por diversas vezes pelos adultos entrevistados. Não que a frequência do Processo de RVCC seja o único motivo para a preocupação dos pais acerca da importância da escola na vida dos mais novos, mas passou a existir a uma responsabilidade partilhada. Queremos com isto dizer que os adultos

mencionaram que passaram a verificar o trabalho realizado na escola pelos seus filhos, mas que esta atitude também foi tomada pelos mais novos. Estes são referidos pelos adultos como os “polícias” do Processo de RVCC, e que por vezes pais e filhos sentavam-se na mesma mesa para trabalhar, ou seja, pais e filhos a desenvolverem as suas actividades. De mencionar que vários são os adultos que mencionam que liam as suas histórias para os filhos, e que estes os ajudavam a corrigir os textos e a lembrar episódios importantes para a escrita da narrativa:

Acredito que ter o 12.º ano vai influenciar a escolaridade dos meus filhos porque eu vou incentivá-los a fazer mais do que o pai. E agora como tenho o 12.º ano, vou tentar que eles tenham mais. (A1)

O meu filho mais novo era o polícia, eu lia os trabalhos para ele. E ainda me dizia que eu ia para o Politécnico com ele. (B4)

O meu filho ficou com o 12.º ano e começou a trabalhar aqui na Secil, mas eu sempre pedi que lhe dessem trabalho pesado para ele sentir na pele o que custa. Assim podia ser que ele fosse estudar. E eu vim fazer o 12.º ano para o incentivar a voltar a estudar. (B10)

Os relatos apontam para a existência de filhos que incutem nos pais a vontade de ir para a faculdade, com referências como:

Estou à procura de um curso de educadora de infância em horário pós laboral. Os meus filhos incentivam-me a estudar mais, mas enquanto não consigo encontrar o que quero vou frequentando todas as ações de formação que me interessam. (A3)

Os meus momentos de estudo eram partilhados com os meus filhos, eles faziam os trabalhos de casa e eu escrevia a minha história de vida. Por vezes, eu lia as minhas aventuras para que eles conhecessem melhor como foi a minha vida. Aquela sala era uma confusão, eu de computador sempre ligado, eles também com os computadores e os livros da escola a fazer os trabalhos da escola. A minha mulher nem queria acreditar naquilo. (A4)

A maioria dos adultos refere que após o Processo de RVCC existiu um aumento da sua capacidade de inserção em grupo, mencionando que este fator foi potencializado pelas sessões em grupo com a Profissional de RVC, durante o processo de desocultação das competências por meio do diálogo e discussão entre os vários elementos do grupo em que se inseriam. A maioria refere ter hábitos de trabalho em equipa em contexto profissional, mas que o Processo veio mostrar a importância de escutar os outros e opinar de modo refletido, com uma nova visão sobre a questão. Referem ainda que esta nova forma de estar e de ser os beneficia a nível pessoal e profissional, mas que neste último contexto pode trazer-lhes novas ideias e enriquecer o meio laboral em que se inserem:

Se eu consigo absorver, beber informação de todos os que sabem mais do que eu, é um proveito próprio para mim. E se eu conseguir transmitir aqueles que estão no mesmo nível que eu, e a todos os outros que por qualquer motivo ainda não atingiram o mesmo nível que eu atingi, se eu os puder ajudar melhor. Eu sinto-me bem com isso. Confesso que gosto de aprender. É um modo de estar na vida. (B6)

Eu terminei o Processo de RVCC com uma certificação parcial. (...) Mas percebi que no EFA, com uma dinâmica de grupo, estou melhor porque estudo, pesquiso, mostro trabalho, e aprendo imenso com a troca de ideias entre colegas. (B11)

Segundo a percepção dos adultos, as mudanças na forma de estar em sociedade, ou seja, o que o Processo de RVCC trouxe a estes indivíduos em termos de cidadania, são consideradas por 46% dos inquiridos como importantes, 33% referem serem muito importantes, e 21% mencionam serem pouco importantes. Os adultos entrevistados variam nas suas opiniões. Surgem relatos que referem uma maior preocupação e envolvimento com a sociedade que os envolve:

Eu já tinha uma série de actividades, eu faço parte de uma junta de freguesia e da casa do pessoal. Não foi o RVCC que me levou a isso, mas envolveu-me ainda mais. (...) Mais tarde gostaria de fazer voluntariado, são planos que eu tenho. Quero ser mais interventiva e ver os resultados. (B4)

Mudei, passei a preocupar-me mais com o ambiente, e em consequência com quem me rodeia. (A3)

Mas também alguns adultos referem que os seus ideais de comportamento em sociedade já estavam bastante definidos antes do Processo de RVCC e que não sentem qualquer género de alteração depois da sua frequência:

Não houve grandes mudanças, continuei a ter o mesmo comportamento enquanto cidadão de uma sociedade civilizada, continuo a respeitar o outro. Sempre fui assim. (B3)

Se tenho de vontade de aprender, se o meu objetivo é aprender, no ponto de vista pessoal, profissional e como ser humano, se eu conseguir aprender com os meus erros, meloro eu e melhoro as pessoas que estão à minha volta. Portanto, se eu puder ter um papel útil para mim como ser humano, e para a sociedade, então naturalmente que o terei. E essa será sempre a minha postura. (B6)

Relativamente a um dos objetivos do Processo de RVCC, a definição do projeto pessoal, que nos estudos do CIDEF (2004, 2007) tinha sido mencionada como uma das grandes vantagens do Processo, 96% dos adultos inquiridos consideraram este item como importante ou muito importante e 4% consideraram pouco importante. Nas entrevistas surgem referências como:

Nas sessões com a Profissional falámos de um projeto de vida, o que queríamos fazer... Claro que quero saúde, felicidade e um bom emprego. Mas isto é senso comum, todos querem! Percebi que não tinha um plano, e que tinha de arranjar um. Segui o conselho que me deram, não chega ter um plano A, temos de ter um plano B. A vida dá muitas voltas... (A4)

Eu percebi que na vida temos de ter objetivos bem definidos. Quero tirar o curso de educadora, mas a Universidade Aberta não tem. Aqui em Setúbal apenas existe em horário laboral. Mas confesso que se existisse em pós – laboral já estava inscrita e a frequentar! Mas não baixo os braços, continuo a fazer o RVCC – profissional. A carteira profissional é muito importante. (A3)

Consideramos que estas afirmações vêm dar razão aos estudos acima referidos, em os adultos referem que redefiniram as suas prioridades e criaram um plano para a sua vida, quer a nível pessoal, quer a nível profissional, que os pode conduzir a uma maior ponderação nas decisões, contribuindo para níveis de sucesso em contexto pessoal, profissional e formativo.

O último critério considerado nesta questão – aumento da capacidade de adaptação à mudança, é o que revela itens de importância mais próximos. Embora os itens importante (33%), e muito importante (38%) totalizem mais de 50% dos adultos inquiridos, existem 26% dos adultos que consideram que o Processo de RVCC foi pouco importante no desenvolvimento desta capacidade e 3% mencionaram não ter qualquer importância. Os adultos revelam que se esforçaram para que, ao longo da sua vida nos mais variados contextos, conseguissem acompanhar as mudanças. Revelam que:

Sabe, vi os meus colegas que estavam a montar umas peças, e fiquei a ver porque gosto. Assim ficava com uma ideia de como se faz. É que uma pessoa pode ver uma coisa num sítio e depois adaptar esse conhecimento numa situação diferente. Pego numa situação e tento encaixar noutro contexto. Acho que não é só no nosso trabalho, mas devemos ver como se fazem as coisas e tentar adaptar em outra situação, porque há coisas que são parecidas e conseguimos adaptar e transferir aquilo que sabemos para outra situação. (...) Gosto de acompanhar as inovações. Até se não for na minha área, posso sempre adaptar para o meu trabalho. (B3)

Conquista-se trabalhando, mostrando que se é capaz, querendo aprender, sempre que há uma inovação (...) e eu vejo que é capaz de ser útil, direta ou indiretamente, digo que quero fazer esse curso. Eu quero saber como é que se faz. Mesmo que me digam que neste momento ainda

não faz falta, eu quero aprender agora. Eu procuro estar sempre atualizada, e sou auto-didata. (B5)

Segundo os adultos entrevistados, o Processo de RVCC, apelando a uma reflexão constante acerca das experiências de vida, potencializou a capacidade de mobilizar as competências detidas em diferentes contextos, podendo desta forma aumentar os níveis de eficácia laboral. Revelam que:

Sabe que eu também tenho o bichinho da mecânica e fui aprendendo muito com o meu próprio carro, arranjava tudo com os meus amigos. Eu aprendi a montar e a desmontar o meu carro todo. Mas percebi que estes conhecimentos não são apenas aplicados aos carros. Desta forma, fui buscar mais ferramentas e trouxe-as para o meu local de trabalho. (B9)

A auto - formação também é muito importante, porque a superficialidade das formações é como uma escadinha. É assim: eu posso ter uma máquina que nunca vi e que avariou, mas a minha formação dá para que, com base em outras máquinas parecidas, eu consiga resolver o problema deste equipamento que era desconhecido. E assim eu acumulo conhecimento não apenas para esta nova máquina mas para situações que possam surgir no futuro. Com o Processo percebi que sou quase autónomo. (A5)

Embora a maioria dos entrevistados mencionem que sempre tentaram adaptar-se às mudanças que surgiram ao longo da vida, alguns adultos revelaram que o Processo de RVCC ampliou o sentido de adaptação que sentem ser necessário para fazer frente a uma sociedade marcada por um mercado de trabalho cada vez mais exigente:

Também percebi que a minha vida se foi alterando ao longo dos anos, mas ao escrever é que percebi a verdadeira importância das opções que fui fazendo. (B9)

Ganhei muitas capacidades no trabalho, na arbitragem, e durante o Processo de RVCC consegui mostrar que as aprendizagens que fui acumulando na vida têm valor. Acho que agora me sinto mais confiante na resolução de problemas que podem surgir na minha vida. Se tiver de voltar a trabalhar nas obras, eu vou-me adaptar, sem problema. (A2)

Todavia, vários adultos entrevistados aprenderam que a frequência escolar é determinante para o futuro de qualquer indivíduo, de tal forma que referem influenciar fortemente os seus filhos a estudar, assim como, recomendam a frequência do Processo de RVCC a outras pessoas que não completaram a escolaridade:

Sem dúvida. Porque não se perde nada. Antes pelo contrário, a experiência que eu tive neste processo tornou-me participante de uma vivência enriquecedora. Fez com que eu tivesse práticas que já não tinha, que tivesse outro tipo de preocupações para comigo e tornei-me mais organizado no que diz respeito à organização de trabalhos e respeitar prioridades. (...) Eu fiquei mais rico do ponto de vista cultural. Ficamos bem connosco próprios. E posso dizer aos outros: se eu fiquei bem, tu também podes ficar. (B6)

Já recomendei a muita gente. É muito engraçado olhar para aquilo que já fizemos. É uma mais - valia a todos os níveis, e para mim a auto confiança que ganhei foi muito importante. É fantástico verificar as dificuldades que fomos vencendo na vida. E se não fosse este processo eu nunca tinha parado para pensar nas conquistas que já fiz na vida. (A5)

Não recomendaria, recomendo! Até costume dizer às pessoas que conheço, é bom para as pessoas que, por exemplo, estão desempregadas para fazerem alguma coisa de útil para o aumento das suas qualificações. (B3)

Na verdade, sempre que entregava o meu currículo percebia que não tinha as habilitações suficientes. E por isso vim fazer o Processo de RVCC. Na minha casa foi uma verdadeira revolução, todos se empenharam em ajudar-me. Também foi uma forma dos meus filhos perceberem a importância da escola, afinal se a escolaridade não fosse importante não iriam ver o pai a estudar até tão tarde. (A4)

Estes relatos mostram que o Processo de RVCC procura incutir nos adultos um espírito de abertura perante as adversidades e maior facilidade de adaptação em diferentes contextos, mas existe um número considerável de indivíduos que adquiriram esta capacidade ao longo da



vida, com a experiência, a maturidade e a reflexão sobre episódios do dia-a-dia que são a base da construção das suas aprendizagens.

### **Considerações Finais**

Neste capítulo procurámos, através da análise dos questionários e das entrevistas realizadas na Fundação Escola Profissional de Setúbal e na Empresa Secil, encontrar respostas para as nossas questões de investigação.

As entrevistas efetuadas levaram-nos a percorrer a história de vida de cada indivíduo, a encontrar dentro de cada um as respostas que nos permitiram refletir sobre as questões que presidiram a esta investigação. Em boa verdade, assumimos que as entrevistas realizadas nos revelaram factos da vida dos indivíduos nos contextos por nós definidos (profissional, formativo e pessoal) mas, no entanto, vieram-nos mostrar o real contexto de vida em que estas pessoas viveram. Os relatos efetuados revelaram uma riqueza de conhecimentos de grande parte dos adultos, permitindo que compreendêssemos que em cada um existem raízes identitárias distintas, assim como, vivências da infância e da fase adulta em que foram tomadas opções. A caracterização da situação dos indivíduos antes de iniciarem o Processo de RVCC de Nível Secundário permitiu-nos estudar três questões: as razões que levam os adultos a deixarem de estudar; os motivos que os levaram a inscreverem-se no processo; e, os projetos profissionais, formativos e pessoais dos indivíduos antes de iniciarem o processo.

O primeiro item analisado, ou seja, as razões que levaram os adultos a deixarem a escola, revela que existe uma predominância das dificuldades económicas sentidas por estas pessoas, fazendo com que a entrada no mundo do trabalho fosse efetuada de uma forma precoce. Os relatos apresentados mostram que são adultos que começaram a trabalhar muito cedo com o objetivo de ajudar a sustentar a casa onde viviam com a sua família. As situações de carência económica surgem intimamente associadas ao aparecimento de uma oportunidade de trabalho. Estes dois fatores são predominantes naquilo que podemos afirmar como sendo o principal mote para o desencadeamento do abandono escolar precoce.

A decisão destes adultos se inscreverem no Processo de RVCC está associada a diversas motivações, porém as mais mencionadas são a obtenção do nível secundário e a possibilidade de melhorar o seu auto-conhecimento. Esta última ambição foi alcançada por todos os adultos entrevistados correspondendo às suas expectativas iniciais, tendo sido referida por mais do que uma vez durante o momento da entrevista. Associamos esta vontade ao facto de existir um elevado número de adultos que referem já conhecer outras pessoas que tinham frequentado o Processo de RVCC, embora exista uma franja significativa dos adultos inquiridos que procurou informação através da internet, e desta forma, já se encontravam informados acerca da metodologia utilizada, a narrativa (auto)biográfica.

Relativamente aos projetos dos adultos antes de iniciarem o Processo de RVCC, a grande parte dos entrevistados revela que a conclusão do nível secundário era um dos objetivos que

tinham traçado para a sua vida. Esta motivação advém da satisfação pessoal pela conclusão do nível secundário que em muitos casos quase tinha sido alcançado nos tempos da adolescência, mas também são adultos que sentem a importância da qualificação de nível secundário para manter o seu emprego e para ter acesso a potenciais situações de progressão na carreira. Neste último caso, os indivíduos chegam a afirmar a relevância que a posse do 12.º ano de escolaridade pode tomar em casos de igualdade em termos de competências entre sujeitos que concorrem ao mesmo posto.

Os adultos entrevistados mencionam ainda que antes de frequentarem o Processo pensavam que concluir o ensino secundário seria o final do seu ciclo de estudos. No entanto, os mesmos perceberam que o Processo de RVCC de Nível Secundário é apenas uma passagem para outra fase, um abrir de portas para outros projetos formativos de modo a dar continuidade ao seu trajeto escolar.

Em relação à caracterização da situação dos indivíduos depois de terminarem o Processo de RVCC decidimos explicar a nossa investigação ao nível profissional, formativo e pessoal, procurando encontrar evidências acerca da perceção dos indivíduos advindas da frequência do Processo.

No contexto profissional foi possível observar que após a frequência do Processo de RVCC existem mais adultos empregados do que em situação de desemprego. A razão que justifica esta importante mudança relativa à situação profissional pode não passar exclusivamente pela frequência do Processo, mas consideramos que os adultos que detêm a qualificação de nível secundário passam a dispor de mais uma ferramenta para a inserção no mercado de trabalho. Num momento em que o 12.º ano é considerado como sendo escolaridade obrigatória, a maioria das propostas de emprego disponibilizadas pelas empresas exigem o nível secundário como o patamar mínimo de qualificação que os adultos devem deter para poder habilitar-se a um emprego. Desta forma, compreendemos que o Processo de RVCC de Nível Secundário abriu as portas do emprego a um grande número de indivíduos que de outra forma ficariam sem poder alcançar oportunidades no mercado de trabalho, mesmo que a experiência de vida, nomeadamente a nível profissional, fosse relevante para determinado posto de trabalho. A este nível acreditamos que o Processo de RVCC de Nível Secundário, ao conceder valor aos saberes experienciais e devido à sua visibilidade na sociedade portuguesa, procurou fomentar a justiça social, concedendo a oportunidade aos indivíduos para concluírem a sua escolaridade e ficar a par dos sujeitos que já possuíam o 12.º ano de escolaridade.

Todavia, também consideramos relevante os casos em que os adultos manifestam ter progredido na carreira, subindo patamares que sem o nível secundário seria quase impossível alcançar. Deste modo, tanto a empresa como o trabalhador saem beneficiados com a situação. A empresa ao valorizar o diploma que o adulto obtém e o indivíduo que pode ver recompensado o seu esforço, mas também verificar que as suas competências são reconhecidas pela entidade empregadora.

Relativamente à valorização dos diplomas da parte das entidades empregadoras, pensamos que o aumento dos níveis de ligação entre a ANQ, CNO e os empregadores poderia ser útil

para desmistificar alguma desconfiança ou falta de conhecimento que tem surgido em torno do Processo de RVCC. Consideramos que se as entidades empregadoras fossem alvo de esclarecimento acerca dos fundamentos do Processo de RVCC de Nível Secundário poderia existir maior interesse em contratar adultos que concluam a sua escolaridade através deste processo. Afinal, as empresas procuram indivíduos com determinadas competências específicas para funções profissionais necessárias, e o Processo certifica as competências destes adultos, conferindo-lhes valor social. Após a certificação, os adultos passam a dispor de um diploma mas também de um certificado de qualificações. Este último documento permite que a entidade empregadora conheça as competências que o indivíduo detém, e desta forma, pode procurar as pessoas mais indicadas para determinado posto de trabalho, bastando para isso analisar o certificado de qualificações.

Ainda a propósito do desempenho profissional, podemos verificar que existem casos em que a transferibilidade das competências é referida pelos adultos como fundamental no âmbito profissional, e que esta transferibilidade não acontece apenas neste contexto. A aplicação das competências deriva dos mais variados contextos, sendo aplicadas nas situações que os adultos as consideram úteis, seja ao nível pessoal, social ou profissional. Alguns adultos referem já possuir este sentido de adaptação dos conhecimentos em diferentes situações, mas outros referem que a reflexão no Processo é que os fez pensar acerca da forma como adquirem competências e depois as aplicam, fazendo os ajustes necessários e compreendendo que a transferibilidade de conhecimentos é uma das características mais importantes para um bom desempenho profissional.

No nosso estudo abordámos as alterações nos hábitos formativos dos adultos e concluímos que embora existam vários indivíduos que mudaram a sua forma de ver e estar em formação, ainda existe um número considerável que não mostra qualquer interesse em dar continuidade ao seu processo formativo.

Consideramos que esta questão deve ser revista pelos Profissionais de RVC porque, considerando os dados que apurámos, parece existir vários adultos que não se sentiram impulsionados a investir no seu projeto formativo. No entanto, a resposta a esta questão pode ser simples: existem adultos que frequentaram o Processo de RVCC e não constroem nenhum projeto formativo que na verdade é um dos objetivos do Processo, algo que deveria ser fundamental em termos de evolução e adaptabilidade formativa segundo uma política de ALV tão preconizada pela União Europeia.

Ainda analisando esta questão, gostaríamos de salientar os números obtidos relativamente à entrada no ensino superior. Segundo apurámos, 7% dos adultos inquiridos entraram na faculdade, porém, a análise das entrevistas vêm revelar que este valor poderia ser bastante superior, se existisse uma oferta mais diversificada por parte das instituições de ensino superior, nomeadamente a existência de maior variedade de cursos em regime pós-laboral na região. Da mesma forma consideramos urgente a ampliação efetiva do reconhecimento de adquiridos ao nível superior para que seja possível dar resposta a um número considerável de

adultos que saem do Processo de RVCC de Nível Secundário com vontade de continuar o seu percurso escolar.

Relativamente ao uso das TIC, os adultos inquiridos revelam-nos resultados surpreendentes nos dois critérios estudados: compra de um computador pessoal e o grau de autonomia na sua utilização, antes e depois da frequência do Processo de RVCC de Nível Secundário. Depois da frequência do Processo todos os adultos inquiridos dispunham de um computador pessoal e consideravam-se autónomos na sua utilização. Consideramos que o programa e-oportunidades, que visava a disponibilização de um computador portátil e internet de banda larga com um preço acessível, foi decisiva para que as pessoas aderissem ao uso desta ferramenta. Os CNO conjugaram a possibilidade de promover cursos de curta duração na área das TIC, que associada à compra do computador pessoal, acreditamos que grande parte dos info-excluídos até então, deixou de o ser.

A presente investigação também procurava compreender a ligação entre a frequência do Processo de RVCC e o enriquecimento pessoal advindo da metodologia reflexiva. A maioria dos adultos considerou importante ou muito importante em todos os critérios de análise. Os resultados conduziram-nos a valores muito próximos dos estudos referidos no terceiro capítulo. No entanto, e considerando a nossa metodologia, procuramos compreender o porquê da concordância dos resultados. A este nível queremos realçar o aumento da capacidade de reflexão e do auto-conhecimento, visto que os entrevistados por diversas vezes referem que o Processo foi extremamente importante para se conhecerem a si próprios, mas também as suas raízes familiares, podendo compreender melhor o que ficou no passado para poder mobilizar as suas competências no presente e no futuro.

Consideramos que é surpreendente o peso que a valorização dos projetos escolares dos filhos assume para o conjunto dos indivíduos inquiridos. Sendo o Processo de RVCC baseado numa metodologia em que se reconhecem as competências já adquiridas, opõem-se ao modelo escolar em que os alunos vão para a escola para aprender. No entanto, verificámos junto dos entrevistados que a união familiar em torno do Processo de RVCC e dos projetos escolares dos filhos foi uma associação notável, demonstrando que duas metodologias distintas podem coexistir, e além disso, pode existir partilha de experiências e de ideias. Em boa verdade, não foram poucos os casos em que os adultos fazem alusão à importância que a escola pode ter para os filhos e que um dos critérios mais relevantes do seu balanço pessoal é exatamente este. Estes adultos mostram vontade de alertar os mais jovens para a importância da escola, e fazê-los compreender que se os pais fizeram o 12.º ano de escolaridade, então eles devem fazer ainda mais, ir mais além. Os adultos revelaram maior interesse pela frequência escolar dos filhos, mas também os mais jovens passaram a mostrar preocupação com a frequência da escola por parte dos pais.

Em conclusão, consideramos que o Processo de RVCC modificou a forma como os adultos vêm a escola. Mas mais importante, tornou visível a importância que as experiências não-formais e informais têm na vida de cada um. Julgamos que este Processo é marcado pela questão da justiça social que a ele está associada, porque garantiu uma nova oportunidade a

todos aqueles que, pelos imperativos da vida, não conseguiram ou não quiseram frequentar a escola.

No capítulo seguinte iremos apresentar as principais conclusões da presente investigação, focando a nossa atenção na forma como o Processo de RVCC de Nível Secundário pode ser visto como um forte projeto das políticas de ALV preconizadas pela União Europeia na EFA em Portugal.

## CAPÍTULO 7 – CONCLUSÕES

As políticas de ALV têm sido discutidas e alvo de análise por vários investigadores procurando compreender a sua evolução, assim como a sua aplicação em diferentes contextos e nos mais variados públicos-alvo. Desde a década de sessenta, com a inclusão de uma forma mais vinculada do termo ALV no panorama político, que se verifica a importância dos países se guiarem por linhas confluentes, mas nunca deixando de considerar a sua identidade própria, respeitando as necessidades das suas populações.

A União Europeia, ciente da diversidade cultural de cada um dos seus Estados-Membros, tem acompanhado de uma forma bastante próxima as políticas de ALV, criando documentos orientadores neste domínio e promovendo a relevância das aprendizagens adquiridas nos mais variados contextos: formal, não-formal e informal. No entanto, os diferentes níveis não foram esquecidos, verificando-se um aumento do interesse nas políticas emanadas que incluem desde a idade pré-escolar até à idade da reforma, passando por diferentes momentos da educação dos indivíduos.

Nos dias de hoje, a criatividade e a inovação são requisitos cada vez mais importantes para qualquer indivíduo fazer face a um mercado de trabalho cada vez mais exigente. Mas também se procura que os adultos detenham competências-chave transversais, especialmente as competências digitais, o 'aprender a aprender', o espírito de iniciativa e de empreendedorismo. Cada vez mais se considera fundamental a aproximação dos sectores educativos ao mundo empresarial com o objetivo de assinalar as aptidões e competências imprescindíveis para o mercado de trabalho.

Num momento em que o fenómeno da globalização intensificou a complexidade e o crescimento da sociedade, não podemos ficar alheios ao modo como nos posicionamos perante a sucessão de acontecimentos com que nos deparamos nos dias de hoje. A relação entre a educação e a globalização foi surgindo cada vez mais imbrincada, presa por uma rede que, sustentada pelas políticas fomentadas pela União Europeia, impulsiona os Estados-Membros a utilizar os princípios básicos da ALV, conduzindo a que cada país possua cada vez menos poder nas suas decisões, respeitando a concretização de políticas transnacionais no âmbito nacional que devem ser adaptadas ao contexto de cada Estado. Colocando as TIC no centro do desenvolvimento do fenómeno da globalização, realçamos a importância do acesso a redes de comunicação para o surgimento de novas oportunidades económicas, procurando que os indivíduos acedam a níveis mais elevados de competitividade. A crescente utilização das TIC pode proporcionar novas formas de aprendizagem aos indivíduos, potenciando o ganho de conhecimentos que embora possam ser efetuados na escola, podem passar a fronteira desta instituição. Assim, o termo educação para adultos passa a assumir a expressão aprendizagem de adultos (Biesta, 2005) passando a ser o conceito de aprendizagem o centro das atenções das políticas emanadas pela União Europeia, conduzindo ao desenvolvimento de uma sociedade de aprendizagem. Embora a ALV possa ser considerada uma actividade individual (Neves, 2009), em que cada um deve procurar adquirir conhecimentos na área em que lhe é particularmente interessante, Biesta (2005) considera que, num contexto de ensino e

aprendizagem ou de reconhecimento de adquiridos, as questões que envolvem o conteúdo e o propósito da aprendizagem devem ser observadas do ponto de vista social e não apenas como questões do interesse meramente pessoal, procurando desta forma situar o adulto na sociedade.

Em Portugal, a INO procurou mobilizar a sociedade revelando a meta ambiciosa de elevar a certificação escolar e profissional da população portuguesa, tendo como principal objetivo promover o nível secundário como qualificação mínima para a população do País. Este objetivo parte do princípio de que “o país está a mudar num campo em que a mudança é urgente, o das qualificações. Mudam as pessoas e as suas vontades. Mudam as instituições, os seus profissionais e os resultados do seu trabalho. Muda o País” (Castro & Silva, 2009, p. 8). O fator de mudança é um dos grandes apelos da INO, sugerindo que os portugueses se mobilizem na procura de maiores níveis de qualificação, mas também se revela como o mote para este trabalho de investigação. Neste capítulo iremos tecer algumas considerações finais fruto da reflexão a que nos propusemos acerca das nossas questões de investigação, que de uma forma geral, se centravam na procura da perceção dos adultos sobre as implicações, do ponto de vista profissional, formativo e pessoal, na vida daqueles que frequentaram o Processo de RVCC de Nível Secundário.

Os dados são provenientes da análise de questionários e das entrevistas efetuadas na Fundação Escola Profissional de Setúbal e na Empresa Secil, junto dos adultos que frequentaram a concluíram o Processo de RVCC nos anos de 2009 e 2010. Neste trabalho, com base numa metodologia qualitativa, procuramos compreender: as razões que levam os adultos a deixarem de estudar; os motivos que incitaram os adultos a inscreverem-se no Processo de RVCC de Nível Secundário; e os projetos profissionais, formativos ou pessoais dos adultos antes de iniciarem o Processo de RVCC de Nível Secundário. Neste sentido, procurámos perceber a relação entre o Processo de RVCC – Nível Secundário e os adultos que o frequentaram no sentido de: melhorar a sua situação profissional, nomeadamente as situações de progressão na carreira, procura ou mudança de emprego, aumento salarial e mudança de comportamento; incitar o prosseguimento de estudos, em particular, a frequência do programa “Maiores de 23”, aquisição de hábitos de leitura e escrita, inscrição e frequência de módulos de formação complementar e maior interesse pelas TIC; e, estimular o enriquecimento pessoal, sobretudo, aumentando a auto-estima, o auto-conhecimento e a capacidade de reflexão.

Durante o nosso trabalho de investigação procurámos respostas para as nossas questões de investigação, recorrendo ao uso de questionários, entrevistas e análise de documentos. Consideramos que foi um trajeto recheado de opções e escolhas que, fruto da reflexão sobre a literatura, nos conduziu a um caminho de aprendizagem, rico em experiências, momentos em que sentimos a importância da partilha que alguns adultos aceitaram fazer connosco, tendo contribuído para nos enriquecer como pessoas mas também com o sentido de colaborar para o crescimento do conhecimento científico.

Durante a realização do presente estudo sentimos algumas dificuldades que se prenderam com fatores burocráticos, como a dificuldade em nos situarmos numa instituição que nos acolhesse para o trabalho de campo. Muitos foram os entraves colocados pela primeira instituição com que tentámos trabalhar, e o tempo de resposta às nossas solicitações foi um entrave para o desenvolvimento da nossa investigação. Neste sentido, pensamos que deveríamos ter tentado iniciar o trabalho de campo de outro modo, ou seja, numa fase inicial procurámos apenas uma instituição onde queríamos desenvolver a nossa investigação porque era o mesmo local onde desenvolvíamos a nossa actividade profissional. Pensamos que teria sido mais prudente procurar numa fase inicial, não uma, mas outras instituições para desenvolvermos o nosso trabalho.

Durante esta investigação tornou-se patente que a maioria dos indivíduos inquiridos apenas concluiu a escolaridade de nível secundário porque as políticas educativas em Portugal conduziram ao desenvolvimento da INO. Mas para além da qualificação obtida, consideramos que a percepção que os adultos têm da sua participação neste Processo é francamente positiva nos níveis por nós estudados. Neste sentido, consideramos que este trabalho pode contribuir para a reflexão, pelos decisores políticos, acerca da continuidade dos CNO, não somente pelo incremento dos níveis de qualificação dos participantes, mas como uma forma de dar continuidade a todo um trabalho sustentado numa política de ALV. Também pensamos que o nosso trabalho pode contribuir para dissipar dúvidas que têm surgido junto de alguns investigadores que consideram que o Processo de RVCC tem servido para elevar a qualificação dos portugueses produzindo apenas certificados. Procuramos que este trabalho cumpra a função de limar algumas arestas, esclarecendo os leitores acerca das mudanças que verificámos junto dos inquiridos. Também desejamos que a presente dissertação venha a contribuir para o esclarecimento dos atores principais dos CNO, favorecendo situações de reflexão sobre as suas práticas profissionais, mas também conhecimento da situação dos adultos depois do Processo de RVCC, algo que vulgarmente tem ficado numa situação incógnita, visto que, na maioria dos casos, não existe monitorização dos indivíduos após a conclusão do Processo. O nosso trabalho pode contribuir para que as Universidades, que já abriram as suas portas para este novo público, consigam compreender as necessidades e ambições destes novos alunos. Com o conhecimento que agora divulgamos, procuramos que as instituições, de um modo geral, possibilitem novas opções e que se adaptem às mudanças necessárias para acolher um público que transporta consigo um manancial de experiência de vida. Por fim, consideramos relevante divulgar o conhecimento científico, que alcançámos fruto das nossas questões de investigação, para a sociedade de um modo geral. Para nós, torna-se uma forma de contribuir para o desenvolvimento na área da Educação e Formação de Adultos, caminhando de uma forma subtil através de um Processo que no nosso País, como referimos anteriormente, pode vir a ter o seu fim, esboçando a nossa compreensão sobre os dados que fomos retirando do trabalho de campo.

Os questionários aplicados levaram-nos a conhecer os sujeitos inquiridos de uma forma mais abrangente, ou seja, tomar contacto com os indivíduos através daquilo que escreveram ou as



opções que apontaram como sendo as mais indicadas para o seu caso. Mas foi o processo de entrevista que nos permitiu aprofundar as nossas questões, ir ao fundo dos nossos objetivos podendo, através de uma escuta atenta, compreender e encontrar respostas mais concretas que nos conduzissem ao caminho da descoberta. Este foi o trilho que nós seguimos durante o processo de investigação em campo, ou seja, procurar junto dos indivíduos evidências que nos levassem a respostas para as nossas questões e, porventura, encontrar outros pontos de interesse para esta investigação, mas também para a nossa reflexão pessoal pois, durante este processo, sempre assumimos uma posição de aprendiz.

A análise dos questionários e das entrevistas leva-nos a concluir que, de uma forma geral, os adultos percebem que o Processo de RVCC de Nível Secundário modificou as suas vidas, o que confirma os estudos anteriormente redigidos (CIDEAC, 2004, 2007; Cavaco, 2008; Carneiro et al., 2010). Verificamos que existe convergência entre a nossa análise e os resultados apresentados por outros investigadores, nomeadamente nas questões que se referem à percepção que os adultos têm relativamente ao aumento da auto-estima, do auto-conhecimento e da capacidade de reflexão. Deste modo concluímos que os adultos percebem que existem mudanças positivas no aumento destes três critérios estudados.

Relativamente às nossas questões de investigação, começamos por compreender que a maioria dos adultos deixou de estudar devido às dificuldades económicas sentidas na fase da adolescência. Devido a estas dificuldades, a procura de um primeiro emprego revelou ser a melhor opção para ajudar a família, sendo que vários são os entrevistados que mencionam trabalhar desde muito cedo, referindo que ajudavam desde muito novos os seus pais em tarefas relacionadas com a actividade agrícola.

Os adultos que decidiram inscrever-se no Processo de RVCC de Nível Secundário fizeram-no, na sua grande maioria, para obter o 12.º ano de escolaridade, mas também para melhorar o seu auto-conhecimento. Em relação ao aumento dos níveis de auto-conhecimento, são vários os adultos que mencionaram já conhecer a metodologia do Processo de RVCC (através de pesquisa na internet, diálogo entre familiares e colegas) e, por isso, a participação num processo de natureza (auto)biográfica seria sempre aliciante pelo facto de considerarem importante conhecerem-se melhor, assim como, as suas capacidades, habilidades, aptidões e competências.

Constatamos que existiam muitos adultos que possuíam o 11.º ano de escolaridade e que sentiam ter ficado bastante próximos de atingir o patamar do nível secundário durante o tempo de escolaridade. Nos relatos recolhidos são vários os adultos que mencionam ter tentado voltar a estudar, porém sentiram a existência de barreiras no modelo escolar que os impedia de prosseguir com os seus intentos. Desta forma, analisando o discurso dos adultos entrevistados e as respostas aos inquéritos consideramos que a INO contribuiu de forma decisiva para que esta motivação pudesse ser levada a bom termo. A informação recolhida leva-nos a pensar que a maioria dos indivíduos não possuía ou não valorizava os projetos profissionais, formativos ou pessoais antes de iniciarem o Processo de RVCC de Nível Secundário. Esta conclusão advém do facto de a maioria dos adultos não responderem a esta questão, ou

mostrarem grande dificuldade em mencionar projetos para a sua vida, além de manifestarem a importância que adquirir o nível secundário pode ter na sua vida profissional.

Após a caracterização da situação dos indivíduos antes de iniciarem o Processo de RVCC de Nível Secundário, vamos explicar as nossas conclusões acerca da possível ligação entre a frequência e conclusão do Processo em três subcategorias: profissional, formativo e pessoal.

Relativamente à situação profissional dos adultos inquiridos verificamos existir um aumento em 30% dos indivíduos empregados por conta de outrem, ou seja, os nossos dados revelam a existência do crescimento da empregabilidade junto dos adultos que frequentam o Processo de RVCC de Nível Secundário, indo de encontro às referências feitas pelo CIDEDEC (2004, 2007). No entanto, e segundo Lima (2012), os dados mais recentes indicam que o impacto do Processo de RVCC de Nível Secundário na transição para uma situação de emprego é negativo (0,8%), mencionando que os efeitos negativos são pequenos e que pode existir retenção de indivíduos numa situação de desemprego devido à frequência do Processo, mesmo considerando que é um projeto de curta duração e que implica poucas horas de dedicação por parte dos adultos. Em boa verdade, o nosso estudo de caso mostrou existir um aumento da empregabilidade num conjunto de sujeitos (empregados ou desempregados) que concluiu o Processo de RVCC em 2009 e 2010 numa região em particular, e o estudo de Lima (2012) incide sobre os trabalhadores que frequentaram o Processo entre 2007 e 2011.

Com as entrevistas pudemos constatar que existem casos de progressão na carreira que foram fruto da obtenção do nível secundário e foi possível observar que existem muitos casos em que a tão desejada progressão já estava delineada para um futuro próximo. Ora, considerando que estes adultos completaram o ensino secundário devido à frequência do Processo de RVCC de Nível Secundário, se este esforço do adulto em elevar as suas qualificações não tivesse existido, então não existiria hipótese de progredir profissionalmente. Consideramos que este é um dos ganhos mais relevantes para os adultos que investem na sua formação, neste caso na procura de subir mais um patamar na sua qualificação, porque são os próprios indivíduos que constatarem que se não fosse o seu empenho e dedicação no Processo de RVCC de Nível Secundário ficariam de fora sempre que fosse necessário escolher um funcionário para desempenhar determinadas funções para as quais o 12.º ano de escolaridade fosse um requisito. Em associação com o número crescente de situações de emprego e de progressão na carreira, surgem os casos de aumento salarial, considerado pelos adultos como um dos fatores mais importantes associado ao reconhecimento da empresa, por vezes por meio de palavras dedicadas ao esforço despendido durante o Processo de RVCC de Nível Secundário.

Por termos desenvolvido uma parte da nossa investigação junto de uma empresa, a Secil, consideramos que seria pertinente tentar compreender os ganhos que a empresa obteve com a qualificação de nível secundário dos seus trabalhadores. Este pensamento surgiu durante a fase das entrevistas na Secil. Afinal, se os trabalhadores já possuíam as competências e o Processo de RVCC iria legitimar, ou não, o nível secundário dos funcionários, o que mobiliza uma empresa a empreender os seus recursos num Processo que apenas torna visível aquilo que a entidade já sabe que os seus profissionais valem? Embora não se enquadrasse nas

nossas questões de investigação, pensamos que esta é uma questão que deixamos por responder neste trabalho.

No nosso ponto de vista, torna-se relevante verificar as mudanças de comportamento dos adultos após o Processo de RVCC de Nível Secundário advindo das reflexões sugeridas durante este Processo. Se é verdade que existe um conjunto significativo de indivíduos afirmando que transportaram para o Processo as suas competências e que este tipo de metodologia se adaptava aos seus métodos de trabalho, também é verdade que alguns adultos modificaram os seus comportamentos em contexto profissional. Estas situações verificaram-se na forma como recorreram a ferramentas utilizadas em determinadas situações e foram capazes que as mobilizar em situações profissionais. O proveito desta capacidade de adaptabilidade foram sinónimo de satisfação, não apenas para os adultos que conseguiram mobilizar as suas competências, mas também para a instituição onde desempenham as suas actividades profissionais. Como referem nas entrevistas:

Trouxe muitas mudanças, eu sempre tive cuidado com a água e com a luz, mas agora ainda tenho mais atenção. Hoje em dia faço a inspeção da água e luz. Em relação à reciclagem passei a dar mais importância. Depois de ter vindo para o Processo de RVCC fiz ecopontos no meu local de trabalho, forrei com as cores de azul e amarelo para podermos separar o lixo. Claro que já antes falávamos na reciclagem e na separação do lixo, mas por iniciativa minha e pedindo autorização à educadora, decidi lançar esta iniciativa. Entretanto, e como me habituei a usar o computador durante o Processo, decidi criar uma folha em Word para fazer o registo de saída dos miúdos, com o nome da criança, o nome do responsável que o vem buscar, a hora e a rubrica do adulto. A folha até já serviu para o tribunal de menores, tal é a sua importância. Sempre me fez muita confusão as saídas das crianças, pois chegam a aparecer duas a três pessoas por dia para ir buscar uma criança. Ora são 150 no total. Não sei o que se passa na sala do lado, e minha colega também não sabe quem já saiu da minha sala e com que adulto. Ainda hoje utilizamos esta folha, é muito útil. (A3)

No entanto, penso que o Processo ajudou-me a saber quando parar, ponderar, transportar ideias para o meu dia – a – dia. Pensar, agir, fazer... passei a aplicar muitas coisas que trouxe do Processo para a minha actividade profissional. (B7)

Neste estudo procuramos compreender a relação entre a conclusão do Processo de RVCC de Nível Secundário e o desejo de prosseguimento de estudos. Anteriormente tínhamos mencionado que a maioria dos adultos tinha revelado muitas dificuldades em falar sobre os seus projetos, nomeadamente os seus projetos formativos; mas no término do Processo constatámos que a maioria dos adultos mostra maior propensão para a frequência de ações de formação e que a entrada no ensino superior, que embora fosse um sonho para alguns adultos, passou a ser uma realidade. Relativamente a este objetivo, verificamos que a maioria dos adultos consideravam que por não terem o 12.º ano de escolaridade não poderiam, ou não se sentiriam capazes, de frequentar o ensino superior. Foi com grande agrado que verificámos existirem adultos que se inscreveram no ensino superior, seguindo um projeto de vida que se encontrava adormecido. Verificámos, igualmente, que a reflexão proposta pelo Processo desencadeou a vontade de ir mais além, e que o nível secundário é apenas uma etapa e não o fim da linha, mesmo quando alguns se consideravam velhos demais para estudar. No entanto, consideramos importante o esforço que as instituições de ensino superior têm vindo a despender de modo a acolher este novo público, completamente diferente dos alunos tradicionais. Estes indivíduos procuram no ensino superior um grau de satisfação pessoal, um

preenchimento relativo às suas profissões e ao aumento do seu desempenho em contexto profissional.

Um dos objetivos das políticas da União Europeia focaliza-se na importância do uso das TIC e no nosso estudo foi possível confirmar que os níveis de utilização do computador subiram substancialmente com a realização do Processo de RVCC de Nível Secundário. Sendo este um Processo em que o uso das TIC era uma das bases de trabalho para o desenvolvimento do PRA, os adultos viram-se impelidos na utilização deste equipamento. Em boa verdade, consideramos que as políticas colocadas em prática, neste caso o lançamento de uma vasta linha de computadores e acesso à internet de banda larga a preço acessível, foram um dos mais fortes pilares para que este objetivo se concretizasse. Assim, como o uso das TIC era fundamental para a produção de um PRA, acreditamos que a escrita do mesmo pelo adulto em Processo foi fundamental para que se elevassem os níveis de aquisição de novos hábitos de leitura e de escrita, visto que a maioria dos adultos em Processo são indivíduos que, por imperativos da vida, tinham deixado de ler e escrever durante muitos anos e não sentiam vontade de o fazer. Verificámos que a maioria dos adultos, após a frequência do Processo, passou a considerar fundamental ler um livro, um jornal ou uma revista e parece terem feito deste gesto uma rotina.

Apesar destas considerações existem 31% dos sujeitos inquiridos que não modificaram o seu percurso formativo. Consideramos este valor preocupante dado que um dos objetivos do Processo de RVCC de Nível Secundário é promover a consciencialização da importância da formação ao longo da vida. Para estes adultos, o desenvolvimento pessoal na vertente formativa, sugerida pela metodologia do Processo, pode não os ter ajudado a compreender que num processo de ALV os indivíduos estão conscientes da sua aprendizagem, assim como, da sua evolução pois trata-se de um processo que faz parte do decurso natural da vida. De acordo com Josso (2002), os processos de reconhecimento de adquiridos tornam o processo educativo mais complexo, sugerindo-se que o sujeito aprendiz mostre capacidade de perceber as dinâmicas da sua formação, verificando-se a coerência e o sentido de aprendizagem de cada indivíduo. Desta forma, compreendemos o aprendiz como alguém que mostra a capacidade de descobrir quais as suas dificuldades na adaptação às mudanças, os recursos de que dispõe, as experiências sobre as quais deve refletir e as reconsiderações a efetuar. Assim, pede-se que o sujeito aprendiz seja capaz de mobilizar as experiências passadas e confrontá-las com os conhecimentos que convoca no seu dia-a-dia, preparando-se para o futuro.

Assim como noutros estudos identificados anteriormente (CIDEDEC, 2004, 2007; Cavaco, 2008; Carneiro et al., 2010), a frequência e conclusão do Processo de RVCC de Nível Secundário acarreta ganhos para os adultos relativamente ao nível do estímulo para o enriquecimento pessoal, sobretudo, aumentando a perceção que os mesmos têm em relação aos níveis de auto-estima, auto-conhecimento e capacidade de reflexão. Não obstante disso, gostaríamos de mencionar a importância que os adultos passaram a conferir aos projetos escolares dos seus filhos. Considerando que este interesse possa ter estado sempre presente durante a sua

função de pais e de educadores, realçamos o número de adultos que mencionam passar a acompanhar de modo mais insistente e interessado as actividades escolares dos filhos e a sentir-se mais motivados para o desenvolvimento do projeto educativo dos filhos, apelando e esforçando-se para que os mais novos ambicionem mais do que os seus pais. Ora, se o Processo de RVCC de Nível Secundário conferiu esta percepção acerca da educação dos mais novos, consideramos fundamental o impulso que este movimento educativo pode vir a trazer para as gerações mais novas, pois, no nosso ponto de vista, se os encarregados de educação mostrarem maior interesse para as actividades escolares então irão ajudar na construção de uma geração mais ambiciosa a nível educativo, que poderão ter vontade de correr mais riscos e serem mais audazes, contribuindo para a sua educação, mas também para a sua futura inserção no mercado de trabalho e a forma como se posicionam perante os desafios da vida.

Na presente investigação verificámos que, para este conjunto de adultos, o Processo contribuiu para elevar os níveis de qualificação que de outro modo não seria possível. Para estes indivíduos voltar à escola e concluir o nível secundário não passava de um plano que lhes parecia impossível devido à forma como o ensino se encontrava estruturado. O modo como a INO surgiu e as opções apresentadas para a conclusão do nível secundário, a par da publicidade e dos meios mobilizados, foi perspectivada como uma oportunidade que não podia, e nem devia, ser desperdiçada.

Neste estudo concluímos que a frequência e conclusão do Processo de RVCC de Nível Secundário permitiu a percepção da existência de mudanças na vida dos inquiridos. Assumimos que estas alterações não foram efetuadas em todas as vertentes da vida dos mesmos, mas podemos considerar que, analisando o ponto de vista destes adultos, existem transformações evidentes em determinados contextos, nomeadamente ao nível profissional, formativo e pessoal. Desta forma, apresenta-se como um Processo que contribui para a valorização dos indivíduos, apelando ao seu sentido crítico e a uma posição de constante evolução e acompanhamento das tecnologias inerentes a um mundo em constante mudança em que as solicitações, nomeadamente a nível profissional, se tornaram cada vez mais exigentes, e em que se torna cada vez mais urgente dar respostas eficazes e em tempo útil. Acreditamos que a participação no Processo de RVCC de Nível Secundário contribuiu para o desenvolvimento de pessoas mais participativas, informadas e qualificadas, podendo estes fatores promover atitudes de mudança ao longo da vida, assim como, ampliar a capacidade de adaptação à mudança e maior sentido de risco face às contingências da vida. No nosso ponto de vista, o Processo conseguiu, junto dos adultos inquiridos, alcançar não apenas um dos seus objetivos, ou seja, a elevação das qualificações dos indivíduos, mas também ajudar na perspetivação do gosto e por novas aprendizagens, despertando o verdadeiro sentimento que a ALV desperta junto das pessoas, a valorização dos saberes e a mobilização das competências adquiridas ao longo da vida.

No entanto, embora todos os trabalhos efetuados nesta área e por nós analisados revelem que existem ganhos relevantes para os indivíduos que frequentam o Processo de RVCC e que deste modo conseguem elevar os seus níveis de qualificação (CIDEDEC, 2007; Cavaco, 2008;

Carneiro et al., 2010), as últimas diretrizes do Governo de Portugal caminham no sentido de reduzir drasticamente o número de adultos a frequentar este processo de reconhecimento de adquiridos. Esta opção prende-se com a conclusão advinda do estudo efetuado por Lima (2012), encomendado pela Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional, I. P., com o intuito de analisar a relação entre o Processo de RVCC e o desempenho no mercado de trabalho, em que os resultados se mostram francamente negativos. Como referimos anteriormente, as nossas conclusões levam-nos a pensar de modo diferente relativamente a este ponto pois os nossos resultados mostram-nos precisamente o contrário, ou seja, existe um aumento dos níveis de empregabilidade nos adultos inquiridos no âmbito do nosso trabalho. Num momento em que a oferta de entidades promotoras do Processo de RVCC de Nível Secundário foi consideravelmente reduzido, e que em parte tal aconteceu tendo como base o estudo de Lima (2012), não podemos ficar alheios ao estado económico em que o nosso País se encontra, assim como, outros Países-Membros da União Europeia. Consideramos que as elevadas taxas de desemprego que o nosso País revela atualmente contribuíram em muito para que o estudo acima referido viesse revelar dados negativos relativamente ao desemprego de adultos que participaram no Processo de RVCC de Nível Secundário, chegando a afirmar que “a percentagem de inscritos em processos RVCC desempregados aumentou entre 2007 e 2011” (Lima, 2012, p. 3). Embora o nosso estudo tenha como base uma metodologia de estudo de caso, pensamos que seria relevante perceber se a transição negativa para uma situação de emprego apontada pelo autor se deve à conjuntura económica pela qual o País está a atravessar, ou se esse fator se aponta exclusivamente ao facto de os adultos terem concluído o ensino secundário por este Processo e, por isso, estarem menos preparados para ingressarem no mercado de trabalho do que os não participantes.

Deste modo, no ano de 2012 temos verificado o encerramento da maioria dos CNO, tendo ficado em funcionamento apenas um reduzido número destes Centros que acolheram os adultos que se encontravam em fase de reconhecimento de competências em outras instituições, sendo ainda desconhecido se o Processo de RVCC terá continuidade neste número residual de CNO ou se estes encerrarão as suas portas definitivamente.

Porém, parece-nos que as políticas que serão impostas no futuro devem continuar a visar o aumento das qualificações dos portugueses como base estrutural de uma Europa em mudança, abrindo novos caminhos para a certificação de indivíduos que num dado momento da vida não lhes foi possível prosseguir os estudos. Embora a aposta do Governo se apresente sob a forma de um incremento do número dos Cursos EFA de dupla certificação, e sabendo que o referencial de competências-chave de nível secundário se mantém em vigor, julgamos que este caminho não pode ser trilhado pela grande maioria dos portugueses que tem a pretensão de voltar à escola. Temos este pensamento porque nos deparámos com adultos que apenas conseguiram concluir o ensino secundário pela facilidade que o Processo de RVCC conferia em relação ao horário de funcionamento dos CNO e na metodologia proposta. Os Cursos EFA por serem presenciais não têm capacidade de dar resposta a indivíduos que revelam ter uma situação profissional que não permite acompanhar a carga horária dos cursos

com esta tipologia. Assim, considerando a hipótese de não existirem CNO a promover o Processo de RVCC, muitos adultos não irão concluir os seus estudos e dificilmente se incluirão numa política de ALV tão preconizada pela União Europeia. Pensamos que as políticas na área da Educação e Formação de Adultos em Portugal podem continuar a passar pelos processos de reconhecimento de adquiridos, nomeadamente na vertente profissional, em estreita ligação com os Cursos EFA, dando continuidade aos projetos formativos de muitos adultos, que por imperativos da sua vida, deixaram os estudos de uma forma precoce. A INO veio mostrar que a população portuguesa agarrou esta nova oportunidade que a vida lhe trouxe, e que apenas assim se tornou possível concretizar sonhos já adormecidos, fazer acordar recordações sem data, e compreender que a aprendizagem se realiza ao longo da vida e durante toda a vida.

## BIBLIOGRAFIA

- Albertino, F. & Souza, N. (2004). Avaliação da Aprendizagem: o portfólio como auxiliar na construção de um profissional reflexivo. *Estudos em Avaliação Educacional*, n.º 29, pp. 169 – 190.
- Alcoforado, J. (2008). *Competências, Cidadania e Profissionalidade: limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, pela Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Coimbra.
- Alheit, P. (1999). On a contradictory way to the 'learning society': A critical approach. *Studies in the Education of Adults*, vol. 31, Issue 1, pp. 66 – 83.
- Alheit, P. & Dausien, B. (2006). Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. *Educação e Pesquisa*, vol. 32, n.º 1, pp. 177 – 197.
- Alves, M. (2009). Aprendizagem ao Longo da Vida: entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades. *Anais/UIED*, pp. 25 – 42.
- Alves, M. (2010). Indivíduos e Educação nas Sociedades Europeias de Aprendizagem: “ser ou não ser” um aprendente ao longo da vida? *Aprendizagem ao Longo da Vida e Políticas Educativas Europeias. Tensões e ambiguidades nos discursos e nas práticas de estados, instituições e indivíduos*. Monte de Caparica: UIED.
- Alves, M. & Azevedo, N. (2010). (Re)Pensando a investigação em educação. In Alves, M. & Azevedo, N. (Ed.) *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi – Referenciado*. Monte de Caparica: UIED.
- Aníbal, A. (2011). *Vidas escritas: para uma tipologia dos documentos pessoais como fontes de uma sociologia à escala individual – o caso dos Portefólios Reflexivos de Aprendizagens*. Lisboa: CIES.
- ANQ (2011). *Linhas orientadoras para o futuro da Iniciativa Novas Oportunidades*. Recuperado em 28 Fevereiro, 2012, de <http://www.anq.gov.pt/default.aspx>
- Antunes, F. (2005). Globalização e Europeização das Políticas Educativas. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 47, pp. 125 – 143.
- Aubret, J., Boutinet, J., Pellois, C. & Vivier, J. (2001). Bilan de Compétences et mutations: l'accompagnement de la personne. *Actes du Colloque de Caen*. Alemanha: Peter Lang.
- Aubret, J., Gilbert, P. (2003). *L'évaluation des competences*. Bélgica: Margada.
- Azevedo, J. (2007). *Sistema educativo mundial. Ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Berger, G. (1992). A investigação em educação: modelos sócio – epistemológicos e inserção institucional. *Revista de Psicologia e Ciências da Educação*, 3/4, pp. 23 – 36.
- Biesta, G. (2005). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*. Vol. 25, pp. 54 – 66. Oslo.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Borg, C. & Mayo, P. (2005). The EU Memorandum of lifelong learning. Old wine in new bottles? *Globalisation, Societies and Education*, 3:2, 203 – 225.
- Caetano, A. (2011). Para uma análise sociológica da reflexividade individual. *Sociologia, Problemas e práticas*, n.º 66, pp. 157 – 174.
- Canário, R. (2003). *A Aprendizagem ao Longo da Vida. Análise crítica de um conceito e de uma política*. In Formação e Situações de Trabalho. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2008). *Educação de Adultos: Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.
- Canelas, A. (Coord.), Gomes, M., Simões, F. (2007). *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ.
- Canelas, A. (Coord.), Gomes, A., Rodrigues, S. (2007). *Cursos de Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário. Orientações para a ação*. Lisboa: ANQ.
- Carneiro, R. (2004). *A Educação Primeiro*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.



- Carneiro, R. (Coord.), Liz, C., Machado, M., Burnay, E. (2009). *Percepções sobre a Iniciativa Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ.
- Carneiro, R. (Coord.), Valente, A., Carvalho, L., Carvalho, A. (2009). *Estudos de Caso de Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ.
- Carneiro, R. (Coord.), Valente, A., Liz, C., Lopes, H., Cerol, J. Mendonça, M. et al. (2010). *Iniciativa Novas Oportunidades: Resultados da avaliação Externa (2009 – 2010)*. Lisboa: ANQ.
- Castro, I. & Silva, C. (2009). *1 Milhão de Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ
- Cavaco, C. (2008). *Adultos pouco escolarizados. Diversidade e interdependência de lógicas de formação*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação (Formação de Adultos), pela Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Charlot, B. (2007). Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. Texto da conferência proferida na faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 14 de Junho de 2007. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 04, pp. 129 - 136. Consultado em Fevereiro de 2010 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- CIDEC (2004). *O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências Adquiridas ao Longo da Vida*. Lisboa: DGFV.
- CIDEC (2007). *O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências Adquiridas ao Longo da Vida: Atualização e Aperfeiçoamento*. Lisboa: DGFV.
- CCE (1995). *White paper on education and training. Teaching and learning. Towards the learning society*. Bruxelas: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias (COM (95) 590).
- CCE (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias (SEC (2000) 1832).
- CCE (2001). *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*. Bruxelas: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias (COM (2001) 678 final).
- Comissão das Comunidades Europeias (2008). *Novas Competências para Novos Empregos. Antecipar e adequar as necessidades do mercado de trabalho e as competências*. Bruxelas: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias (COM (2008) 868 final).
- Comissão das Comunidades Europeias (2009). *Competências essenciais para um mundo em evolução*. Bruxelas: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias (COM (2009) 640 final).
- CCE (2010). *Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo*. Bruxelas: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias (COM (2010) 2020 final).
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"? *Educ. Soc.*, vol. 25, n.º 87, pp. 423 - 460, Maio/Agosto.
- Dale, R. (2008). Construir a Europa através de um Espaço Europeu de Educação. *Revista Lusófona de Educação*, 11, pp. 13 – 30.
- Denscombe, M. (2007). *The Good Research Guide for small – scale social research projects*. Berkshire: McGraw – Hill.
- DGES (2007). *Programa de Trabalho “Educação e Formação 2010”. Relatório Nacional de Progresso – 2007*. Recuperado em 18 Fevereiro, 2012, de <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/>
- DGES (2009). *Programa de Trabalho “Educação e Formação 2010”. Relatório de Progresso – 2009*. Recuperado em 20 Fevereiro, 2012, de <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/>
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovsky, A., Rahnema, M. et al. (1972). *Learning to be: the world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Figari, G. & Achouche, M. (2001). *L’ activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*. Bélgica: Édition Boeck Université.
- Finger, M. (2008). A educação de adultos e o futuro da sociedade. In Canário, R. & Cabrito, B. (Org.) *Educação e Formação de Adultos. Mutações e convergências*. Lisboa: Educa.
- Fleury, A. & Fleury, M. (2001). *Construindo o Conceito de Competência*. Curitiba: Revista de Administração Contemporânea.

- Fredriksson, U. (2003). Changes of Education Policies within the European Union in the Light of Globalisation. *European Educational Research Journal*, Volume 2, Number 4.
- Freixo, M. (2010). *Metodologia Científica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Geertz, C. (1993). *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Gewirtz, S. (2008). Give Us a Break! A Sceptical Review of Contemporary Discourses of Lifelong Learning. *European Educational Research Journal*, Volume 7, Number 4.
- Gomes, M., Umbelino, A., Martins, I., Oliveira, J., Bentes, J., Abrantes, P. (2006). *Referencial de Competências – Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário: Guia de Operacionalização*. Lisboa: DGFV.
- Gonçalves, T. (2010). Investigar em educação: fundamentos e dimensões da investigação qualitativa. In Alves, M. & Azevedo, N. (Ed.) *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi – Referenciado*. Monte de Caparica: UIED.
- Hawley, J. Otero, M. & Duchemin, C. (2011). *2010 update of the European Inventory on Validation of Non – formal and Informal Learning – Executive summary of Final Report*. Bélgica: CEDEFOP.
- Jarvis, P. (2000). Globalização e mercado de aprendizagem. In Lima, L. *Educação de Adultos. Fórum II*. Braga: Universidade do Minho, pp. 29 – 41.
- Jarvis, P. (2007). *Globalization, Lifelong Learning and the Learning Society*. Oxon: Routledge.
- Jorro, A. (2004). Les formes de la reconnaissance professionnelle dans la démarche du portfolio. *Evaluation des competences et apprentissages experientiels. Savoirs, modèles et méthodes*. Lisboa: Educa.
- Josso, M. C. (2002). *Experiências de vida e Formação*. Lisboa: Educa.
- Josso, M. C. (2008). Formação de Adultos: Aprender a viver e a gerir as mudanças. In Canário, R. & Cabrito, B. (Org.) *Educação e Formação de Adultos. Mutações e convergências*. Lisboa: Educa.
- Lamas, E., Maria, A. & Gomes, M. (2009). A avaliação nos cursos de educação e formação de adultos, nível secundário: dimensão formadora e integrada. *Actas do X Congresso Internacional Galego – Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Le Boterf, G. (1998). Évaluer les competences. Quels jugements? Quels critères? Quelles instances?. *Education Permanente*, n.º 135/1998 - 2
- Le Boterf, G. (2005). *Construir as competências individuais e coletivas: resposta a 80 questões*. Porto: Edições Asa.
- Le Boterf, G. (2006). *Avaliar a competência de um profissional: três dimensões a explorar*. Reflexão RH.
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues: 15 propositions*. Paris: Eyrolles.
- Lengrand, P. (1975). *An Introduction to Lifelong Education*. Paris: UNESCO.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2010). *Investigação Qualitativa*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lévy – Leboyer, C. (2000). Competências individuais, organizacionais e coletivas. *Desenvolvimento de competências, competitividade e cidadania: atas do Seminário*. Lisboa: INOFOR.
- Lévy – Leboyer, C. (2003). Décrire, définir et recenser les compétences. *Actualité de la formation permanente*, n.º 186, Setembro – Outubro, pp. 37 – 39 Centre Inffo.
- Lima, L. (2003). Formação e Aprendizagem ao Longo da Vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. *Cruzamento de saberes. Aprendizagens Sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, L. (2010). A Educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na “sociedade da aprendizagem”. *Revista Lusófona de Educação*, 15, pp. 41 – 54.
- Lima, F. (2012). *Os Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação e o Desempenho no Mercado de Trabalho*. Lisboa: CEG – IST.
- Lüdke, M. & Marli, A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

- Moniz, A. & Kovács, I. (2001). *Sociedade da Informação e emprego*. Lisboa: MTS.
- Moreira, L. (2008). *Os impactos do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências nos percursos de vida dos indivíduos. O passado (memórias), o presente (experiências presentes) e o futuro (projetos)*. Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento e Inserção Social, pela Universidade do Porto, Faculdade de Economia.
- Neves, C. (2009). Aprendizagem ao longo da vida na União Europeia: contributo de uma investigação sobre a diversidade de conceções e implementações. *Anais/UIED*, pp. 55 – 70.
- Nóvoa, A. (2005). Les états de la politique dans l'espace européen de l'éducation. In Lawn, Martin & Nóvoa (orgs). *L'Europe Réinventée . Regards Critiques sur l'Espace Européen de l'Éducation*. Paris: L'Harmattan.
- Pacheco, J. (2011). *Discursos e Lugares das Competências em Contextos de Educação e Formação*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, C. (2010). *O processo de RVCC de Nível Secundário e a orientação para a aprendizagem ao longo da vida*. Dissertação de Mestrado em Gestão Escolar, apresentada às Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação e de Economia da Universidade de Coimbra. Coimbra: FPCE/FE.
- Parente, C. (2003). *Construção social das competências profissionais: dois estudos de caso em empresas multinacionais do sector metalomecânico*. Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Doutor em Sociologia, pela Universidade do Porto, Faculdade de Letras. Porto.
- Perrenoud, P. (1999). Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de competences. *Education Permanente*, n.º 140, p. 123 – 144.
- Perrenoud, P. (2001). *Dez novas competências para uma nova profissão*. In Pátio. Revista pedagógica n.º 17, Maio – Julho, pp. 8 – 12. Porto Alegre.
- Perrenoud, P. (2004). *D'une métaphore à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances? L'école est – elle encore le creuset de la démocratie?* Lyon: Chronique Sociale.
- Pinto, J. (2008). Sociologia e sociedade: reflexividade e ação. *Sociedades Contemporâneas. Reflexividade e Ação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Pinto, S. (2010). *Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Um estudo sobre a avaliação de competências no contexto de um Centro Novas Oportunidades*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Especialidade de Desenvolvimento Curricular. Braga: Universidade do Minho.
- Pires, A. (2002). *Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação, pela Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Lisboa.
- Pires, A. (2007). Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais. Uma problemática educativa. *Sisifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, pp. 5 – 20. Consultado em Maio, 2009 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Pires, A. (2010). O conceito de competência ainda se encontra em construção. *Aprender ao Longo da Vida*, n.º 13, pp. 7 – 11.
- Pires, A. (2011). *European Inventory on Validation of Nonformal and Informal Learning 2010. Country Report: Portugal*. Bélgica: CEDEFOP.
- Ponte, J. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *In Quadrante*, 3 (1), pp. 3 – 18.
- Popkewitz, T., Olsson, U., Petersson, K. (2006). The Learning Society, the Unfinished Cosmopolitan, and Governing Education, Public Health and Crime Prevention at the Beginning of the Twenty - First Century. *Educational Philosophy and Theory*, vol. 38, n.º 4, 431 - 449.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Sá – Silva, J., Almeida, C., & Guindani, J. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, n.º 1
- Sá – Chaves, I. (2000). *Portfolios reflexivos: Estratégia de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro (CIDTFF).

- Sá – Chaves, I. (2005). *Os “Portfolios” Reflexivos (Também) trazem gente dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora.
- Silva, A. (2008). Mediação Formadora e Sujeito Aprendente ao Longo da Vida. *Anais (Actas) do IV Colóquio Luso – Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos*. Florianópolis: Universidade de Santa Catarina.
- Simões, A. (1979). *Educação Permanente e Formação de Professores*. Coimbra: Almedina.
- Souza, E. (2004). O conhecimento de si, as narrativas de formação e o estágio: reflexões teórico – metodológicas sobre uma abordagem experiencial na formação inicial de professores. In Abrahão, M. (orgs.). *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDPUCRS.
- Talavera, E. & Pérez – González, J. (2007). *Formação em competências sócio – emocionais através de estágios em empresas*. In Revista Europeia de Formação Profissional n.º 40. Bélgica: CEDEFOP.
- Teodoro, A. (2001). Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: A emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In Stoer, S., Cortesão, L., Correia, J. (orgs.). *Transnacionalização da educação: da crise da educação à “educação” da crise*. Porto: Afrontamento.
- Teodoro, A. (2010). *Educação, Globalização e Neoliberalismo: os novos modos de regulação transnacional das políticas de educação*. Porto: Edições Universitárias Lusófonas.
- União Europeia (2002). *Jornal Oficial das Comunidades Europeias*. Comunicação do Conselho. Programa de trabalho pormenorizado sobre o seguimento dos objetivos dos sistemas de educação e de formação na Europa. (2002/C 142/01).
- União Europeia (2006a). *Jornal Oficial das Comunidades Europeias*. Decisão do Parlamento Europeu de 15 de Novembro de 2006 que estabelece um programa de ação no domínio da aprendizagem ao longo da vida. (2006/1720/CE).
- União Europeia (2006). *Jornal Oficial das Comunidades Europeias*. Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de Dezembro de 2006 sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. (2006/962/CE).
- União Europeia (2009). *Jornal Oficial das Comunidades Europeias*. Conclusões do Conselho de 12 de Maio de 2009 sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação («EF2020»). (2009/C 119/02).
- Vieira, F. (2011). As Letras e o novo paradigma de ensino – aprendizagem. Da teoria à prática: reflexões e contributo. *História, Revista da FLUP*, IV Série, volume 1, pp. 41 – 59.
- Vieira, V. (2002). Portfólio: uma proposta de avaliação como reconstrução do processo de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, volume 6, número 2, pp. 149 – 153.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Education Permanente*, n.º 135/1998 – 2.
- Yin, R. (2012), *Applications of Case Study Research*. Los Angeles: Sage.
- Zarifian, P. (1994). Compétences et organisation qualifiante en milieu industriel. In Minet, F., Parlier, M., Witte, S. *La competence: mythe, construction ou réalité?* Paris: L’Harmattan.
- Zarifian, P. (2002). *O modelo da competência. Trajetória histórica, desafios atuais e propostas*. São Paulo: Senac.

#### LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Diário da República*, 1.ª série A – N.º 227 (1999). Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de Setembro de 1999. Dispõe sobre a definição da natureza, as atribuições, a estrutura e o funcionamento da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA). Recuperado em 12 Fevereiro, 2011, de <http://www.dre.pt/pdf1s%5C1999%5C09%5C227A00%5C66726675.pdf>
- Diário da República*, 1.ª série – N.º 251 (2007). Decreto – Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro de 2007. Dispõe sobre o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações e define as estruturas que asseguram o seu funcionamento. Recuperado em 21 Março, 2011, de [http://www.poph.qren.pt/upload/docs/legisla%C3%A7%C3%A3o/nacional/D\\_L\\_396\\_2007\\_31\\_12\\_2007.pdf](http://www.poph.qren.pt/upload/docs/legisla%C3%A7%C3%A3o/nacional/D_L_396_2007_31_12_2007.pdf)

*Diário da República, 1.ª série A – N.º 240* (2002). Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de Outubro de 2002. Dispõe sobre a aprovação da nova orgânica do Ministério da Educação. Recuperado em 12 Fevereiro, 2011, de <http://www.dre.pt/pdf1s/2002/10/240A00/67906807.pdf>

*Diário de República, 1.ª série – N.º 146* (2007). Decreto-Lei n.º 276 – C/2007, de 31 de Julho de 2007. Dispõe sobre a aprovação da orgânica da Agência Nacional para a Qualificação, I.P. Recuperado em 12 Fevereiro, 2011, de [http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/90DBE647-5CB6-4846-B88F-101180D9E425/5043/DL276C\\_2007.pdf](http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/90DBE647-5CB6-4846-B88F-101180D9E425/5043/DL276C_2007.pdf)

*Diário da República, 2.ª série – N.º 249* (2006). Despacho n.º 26 401/2006, de 29 de Dezembro de 2006. Dispõe sobre a introdução de alterações no funcionamento dos cursos EFA. Recuperado em 21 Março, 2011, de [http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=1236&fileName=despacho\\_26401\\_2006.pdf](http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=1236&fileName=despacho_26401_2006.pdf)

*Diário da República, 2.ª série - N.º 268* (2000). Despacho-Conjunto n.º 1083/2000, de 20 de Novembro de 2000. Dispõe sobre a criação dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (cursos EFA), com dupla certificação escolar e profissional. Recuperado em 21 Março, 2011, de <http://dre.pt/pdf2sdip/2000/11/268000000/1877018775.pdf>

*Diário da República, 1.ª série B – N.º 206* (2001). Portaria n.º 1 082 – A/2001, de 5 de Setembro de 2001. Dispõe sobre a criação de uma Rede Nacional de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Centros de RVCC), a partir da qual se promove o Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Aprova o regulamento do processo de acreditação das entidades promotoras dos Centros. Recuperado em 30 Março, 2011, de [cdp.portodigital.pt/repositorio-de-legislacao/2/at\\_download/file](http://cdp.portodigital.pt/repositorio-de-legislacao/2/at_download/file)

*Diário da República, 2.ª série – N.º 9* (2007). Portaria n.º 86/2007, de 12 de Janeiro de 2007. Dispõe sobre a alteração à Portaria n.º 1 082 – A/2001, de 5 de Setembro, que cria uma rede nacional de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Centros RVCC). Recuperado em 24 Março, 2011, de [http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=1238&fileName=portaria\\_86\\_2007.pdf](http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=1238&fileName=portaria_86_2007.pdf)

*Diário da República, 1.ª série – N.º 160* (2007). Portaria n.º 959/2007, de 21 de Agosto de 2007. Dispõe sobre os estatutos da Agência Nacional para a Qualificação, I.P. Recuperado em 10 Janeiro, 2011, de <http://dre.pt/pdf1s/2007/08/16000/0550705510.pdf>

*Diário da República, 1.ª série – N.º 98* (2008). Portaria n.º 370/2008, de 21 de Maio de 2008. Dispõe sobre a criação e o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades, incluindo o encaminhamento para formação e o reconhecimento, validação e certificação de competências. Recuperado em 20 Janeiro, 2011, de <http://www.catalogo.anqep.gov.pt/boDocumentos/getDocumentos/159>

## ANEXOS

### QUESTIONÁRIO

O objectivo deste questionário é compreender quais as implicações do ponto de vista profissional, formativo e pessoal, na vida de um adulto que frequentou o Processo de RVCC – Nível Secundário. O questionário faz parte de uma investigação desenvolvida no âmbito de um Doutoramento em Ciências da Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa. O inquérito apenas será identificável pela formadora responsável através de um código de correspondência abaixo assinalado. Não escreva o seu nome em nenhum dos campos. Agradeço a sua sinceridade nas respostas.

Código: \_ \_ \_ (não preencha)

Coloque uma cruz (X) no quadrado (☐) que melhor se adequa à sua situação. Em cada questão apenas deverá assinalar com uma cruz (X) num dos quadrados (☐), excepto nas questões 14, 24, 32 e 33 em que poderá assinalar com mais do que uma (X) nos quadrados (☐). Em algumas questões deve escrever a sua resposta por extenso.

1. Sexo:

Feminino ☐

Masculino ☐

2. Idade: \_ \_ anos

3. Estado Civil:

Solteiro (a) ☐

Casado (a) ☐

Divorciado (a) ☐

União de facto ☐

Viúvo (a) ☐

4. Na fase da infância e/ou adolescência, que importância atribuída à escola?

Nenhuma ☐

Alguma ☐

Muita ☐

5. Nesta mesma fase, como se avaliava como aluno?

Muito Bom ☐

Bom ☐

Suficiente ☐

Insuficiente ☐

Mau ☐

6. **Antes de iniciar** o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), qual era a sua habilitação escolar?

9.º ano incompleto ou escolaridade inferior

☐

9.º ano completo

☐

10.º ano incompleto

☐

10.º ano completo

☐

11.º ano incompleto

☐

11.º ano completo

☐

12.º ano incompleto

☐

7. Qual era o seu projecto escolar enquanto aluno?

Concluir a escolaridade mínima obrigatória

☐

Concluir curso de formação profissional/curso da escola industrial e comercial

☐

Obter uma formação de nível superior

☐

Nenhum

☐

8. Quais as causas que o levaram a deixar de estudar?

- |  |                          |
|--|--------------------------|
| Dificuldades económicas                    | <input type="checkbox"/> |
| Independência financeira                   | <input type="checkbox"/> |
| Insucesso escolar                          | <input type="checkbox"/> |
| Surgimento de uma oportunidade de trabalho | <input type="checkbox"/> |
| Falta de motivação para a escola           | <input type="checkbox"/> |
| Problemas de saúde                         | <input type="checkbox"/> |
| Outros                                     | <input type="checkbox"/> |

9. **Antes de iniciar** o Processo de RVCC, qual era a sua situação profissional?

- |                                   |                          |                                |                          |
|-----------------------------------|--------------------------|--------------------------------|--------------------------|
| Empregado (a) por conta de outrem | <input type="checkbox"/> | Desempregado há menos de 1 ano | <input type="checkbox"/> |
| Empregado (a) por conta própria   | <input type="checkbox"/> | Desempregado há mais de 1 ano  | <input type="checkbox"/> |
| Reformado (a)                     | <input type="checkbox"/> | Outra                          | <input type="checkbox"/> |
| À procura do 1.º emprego          | <input type="checkbox"/> |                                |                          |

10. Se respondeu que estava **empregado**:

10.1. Qual era sua profissão? \_\_\_\_\_

10.2. Durante quanto tempo desempenhou esta profissão?

\_\_ anos \_\_ meses

10.3. Em relação à sua situação profissional no momento em que se inscreveu no Processo RVCC, encontrava-se:

- |                      |                          |                      |                          |
|----------------------|--------------------------|----------------------|--------------------------|
| Muito satisfeito (a) | <input type="checkbox"/> | Pouco satisfeito (a) | <input type="checkbox"/> |
| Satisfeito (a)       | <input type="checkbox"/> | Nada satisfeito (a)  | <input type="checkbox"/> |

10.4. Na sua opinião, tinha perspectivas de progressão na carreira ou aumento salarial?

Sim ☐ Não ☐

11. Se respondeu que estava **desempregado**:

11.1. Há quanto tempo estava nesta situação?

\_\_ meses \_\_ anos

11.2. Procurava activamente emprego?

Sim ☐ Não ☐

11.3. Se respondeu **não**, porque motivo não procurava emprego?

- |   |                          |                                    |                          |
|---|--------------------------|------------------------------------|--------------------------|
| Considerava-se muito jovem                            | <input type="checkbox"/> | Não havia emprego na região        | <input type="checkbox"/> |
| Considerava-se muito velho                            | <input type="checkbox"/> | Não tinha habilitações suficientes | <input type="checkbox"/> |
| Não tinha disponibilidade devido a problemas pessoais | <input type="checkbox"/> | Tinha problemas de saúde           | <input type="checkbox"/> |
| Ainda não tinha pensado em procurar emprego           | <input type="checkbox"/> | Outro                              | <input type="checkbox"/> |

11.4. Recebia subsídio de desemprego?

Sim ☐ Não ☐

12. Antes de entrar para o Centro Novas Oportunidades, quais eram os seus objetivos pessoais, profissionais e formativos? \_\_\_\_\_

13. Porque razão decidiu inscrever-se no Processo de RVCC?

- |  |                          |                                     |                          |
|--|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|
| Por iniciativa própria                       | <input type="checkbox"/> | Por conselho de familiares e amigos | <input type="checkbox"/> |
| Por conselho da instituição onde trabalhava  | <input type="checkbox"/> | Por conselho do Centro de Emprego   | <input type="checkbox"/> |
| Por imposição da instituição onde trabalhava | <input type="checkbox"/> | Outro                               | <input type="checkbox"/> |

14. Quais as suas motivações para frequentar o Processo de RVCC?

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
Obter a qualificação de nível secundário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obter, de forma rápida, a qualificação de nível secundário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Perceber qual o valor das aprendizagens adquiridas ao longo da vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conseguir acompanhar o projecto escolar dos filhos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inserir-se no mercado de trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mudar de emprego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Progredir na carreira profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Melhorar a situação financeira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Iniciar o próprio negócio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Melhorar o seu auto - conhecimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prosseguir os estudos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ocupar o tempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. A sua certificação foi do tipo:

Parcial ☐ Total ☐

16. **Se a sua certificação foi parcial**, frequenta as Unidades de Competência que lhe falta de forma a completar o ensino secundário?

Sim ☐ Não ☐

17. **Depois de concluir** o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), qual era a sua situação profissional?

Empregado (a) por conta de outrem	<input type="checkbox"/>	Desempregado há menos de 1 ano	<input type="checkbox"/>
Empregado (a) por conta própria	<input type="checkbox"/>	Desempregado há mais de 1 ano	<input type="checkbox"/>
Reformado (a)	<input type="checkbox"/>	Outra	<input type="checkbox"/>
À procura do 1.º emprego	<input type="checkbox"/>		

18. A certificação escolar obtida modificou a sua vida profissional?

Sim ☐ Não ☐

19. **Em caso afirmativo**, diga quais as mudanças que surgiram na sua vida profissional:

Inserção no mercado de trabalho	<input type="checkbox"/>	Aumento salarial	<input type="checkbox"/>
Progressão na carreira	<input type="checkbox"/>	Outra	<input type="checkbox"/>
Mudança de emprego	<input type="checkbox"/>		

20. A sua entidade empregadora valorizou o seu diploma?

Sim ☐ Não ☐

21. A certificação escolar obtida modificou o seu percurso formativo?

Sim ☐ Não ☐



22. **Se respondeu sim na questão 21**, diga quais as mudanças ocorridas do ponto de vista formativo:

Entrada no ensino superior	<input type="checkbox"/>	Novos hábitos de leitura e de escrita	<input type="checkbox"/>
Maior interesse pelas TIC	<input type="checkbox"/>	Outra	<input type="checkbox"/>
Inscrição em módulos de formação complementar	<input type="checkbox"/>		

23. **Se respondeu não na questão 21**, porque motivo não manifestou interesse em seguir um projecto formativo?

---

24. Qual a importância dos itens seguintes para o seu balanço pessoal após a frequência do Processo de RVCC?

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
Aumento da sua capacidade de reflexão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aumento do seu auto - conhecimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aumento da sua auto - estima	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Valorização dos projectos escolares dos seus filhos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aumento da sua capacidade de inserção em grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aumento da sua capacidade de intervenção na sociedade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Definição do seu projecto pessoal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aumento da sua aptidão para se adaptar à mudança	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25. **Antes de iniciar o Processo de RVCC**, tinha hábitos de leitura e de escrita?

Sim ☐ Não ☐

26. **Depois de terminar o Processo de RVCC**, tem hábitos de leitura e de escrita?

Sim ☐ Não ☐

27. **Antes de iniciar o Processo de RVCC**, tinha computador em casa?

Sim ☐ Não ☐

28. **Depois de terminar o Processo de RVCC**, tem computador em casa?

Sim ☐ Não ☐

29. **Antes de iniciar o Processo de RVCC**, sabia trabalhar com um computador?

Sim ☐ Não ☐

30. **Depois de terminar o Processo de RVCC**, sabe trabalhar com o computador?

Sim ☐ Não ☐

31. De que forma o Processo de RVCC o motivou a utilizar o computador?

- Não teve influência ☐
- Teve pouca influência ☐
- Teve influência ☐
- Teve muita influência ☐

32. Com que frequência utiliza/utilizava o computador?

	Antes do Processo de RVCC	Depois do Processo de RVCC
Nenhuma vez	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Poucas vezes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frequentemente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Todos os dias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

33. Se nas questões 29 e/ou 30 respondeu sim, indique quais são as funções que utiliza no seu computador:

	Antes do Processo de RVCC	Depois do Processo de RVCC
Word	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Excel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
PowerPoint	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jogos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ouvir música	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pesquisa na Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabalhar com o mail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Messenger/Skype	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

34. Recomendaria o Processo de RVCC a outras pessoas?

Sim ☐ Não ☐

Porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Obrigado pela sua colaboração.**

## GUIÃO DAS ENTREVISTAS

### **Dados Pessoais**

1. Qual o seu nome?
2. Qual a sua idade?
3. Qual o seu estado civil?

### **Fases da vida na infância, na adolescência e como adulto**

4. Faça uma descrição sucinta da sua infância.
5. Quais os acontecimentos mais importantes desta fase da sua vida? O que aprendeu?
6. Faça uma descrição sucinta da sua adolescência.
7. Quais os acontecimentos mais importantes desta fase da sua vida? O que aprendeu?
8. Qual o seu perfil como aluno?
9. Quais os motivos que o levaram a deixar de estudar?
10. Faça uma descrição sucinta da sua fase adulta.
11. Quais os acontecimentos mais importantes desta fase da sua vida? O que aprendeu?

### **Percurso profissional**

12. Com que idade começou a trabalhar?
13. Quais as profissões que executou? Descreva o seu percurso profissional de forma resumida incluindo as suas tarefas em cada emprego e as competências que adquiriu.
14. Sente-se satisfeito com a sua vida profissional?

### **O Processo de RVCC**

15. Antes de iniciar o Processo de RVCC, quais os seus projectos pessoais, formativos e profissionais?
15. Antes de iniciar o Processo de RVCC, quais as suas habilitações escolares?
16. Como tomou conhecimento do Processo de RVCC?
17. Porque razão decidiu inscrever-se neste Processo? Porque não escolheu a frequência de outras vias para conclusão do ensino secundário?

18. Conhecia alguém que já tivesse frequentado o Processo de RVCC?
19. Quais eram as suas motivações quando decidiu frequentar o Processo de RVCC?
20. Na sua vida sentiu alguma barreira por não possuir o 12.º ano de escolaridade?

### **Efeitos do Processo de RVCC**

21. Quais as mudanças que o Processo de RVCC trouxe à sua vida:
- 21.1. a nível profissional (progrediu na carreira, mudou de emprego, aumento salarial)?
  - 21.2. a nível pessoal?
  - 21.3. a nível formativo?
  - 21.4. como cidadão?
22. Neste momento sente-se capaz de enfrentar novos desafios da sua vida? A nível pessoal, quais foram as mudanças sentidas?
23. Neste momento encontra-se a estudar dando assim andamento ao seu Plano de Desenvolvimento Pessoal ou Plano Pessoal de Qualificações? Se sim, quais as dificuldades sentidas? (frequência do programa “Maiores de 23”, aquisição de hábitos de leitura e escrita, frequência em módulos de formação complementar, aumentar o interesse pelas TIC)

### **Efeitos futuros do Processo de RVCC**

24. O que ainda espera alcançar com esta certificação? Tem expectativas de mudança de emprego ou progressão na carreira?
25. Se ainda não iniciou um novo projecto formativo, tem intenção de o fazer? Se sim, descreva o seu projecto. Em caso negativo, porquê? Qual o seu Plano de Desenvolvimento Pessoal ou Plano Pessoal de Qualificações?
26. Na sua opinião, recomendaria a frequência deste Processo aos seus familiares e amigos?